

Carla Sofia Pinto Mimoso

**Perceção dos Educadores face à Inclusão de Crianças com Síndrome de
Down no Ensino Pré-escolar**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, Junho de 2015

Carla Sofia Pinto Mimoso

**Perceção dos Educadores face à Inclusão de Crianças com Síndrome de
Down no Ensino Pré-escolar**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, Junho de 2015

Carla Sofia Pinto Mimoso



**Perceção dos Educadores face à Inclusão de Crianças com Síndrome de
Down no Ensino Pré-escolar**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Dissertação apresentado à Universidade Fernando

Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção

do grau de Mestre em Ciências da Educação:

Educação Especial- Intervenção Precoce na Infância

sob a orientação da **Prof.^a Doutora Ana Costa**

Porto, Junho de 2015

Resumo

A temática da inclusão é uma das mais pertinentes da atualidade educativa. Inserir alunos com necessidades educativas especiais, principalmente os portadores de deficiência, nas turmas regulares e facultar-lhes os recursos humanos e materiais necessários para um pleno desenvolvimento e aproveitamento das suas capacidades, nem sempre é tarefa fácil, pois as escolas e os educadores muitas vezes não estão ainda preparados para dar resposta a essa heterogeneidade.

Pretendeu-se, assim, com este estudo analisar a perceção dos educadores em relação à inclusão nas necessidades educativas especiais, mais concretamente na síndrome de Down.

Foi estudada uma amostra de conveniência constituída por 60 educadores de infância de várias instituições particulares da cidade de Braga, com idades compreendidas entre os 23 e os 53 anos. Os participantes responderam a um questionário de avaliação sobre a perceção face à inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino pré-escolar, construído especificamente para o presente estudo, após o seu consentimento informado.

Genericamente, os educadores inquiridos são a favor da inclusão. Verificamos que a experiência que os professores têm com estes alunos permite-lhes ter uma atitude mais positiva em aceitar/incluir estes discentes nas salas regulares. Relativamente à formação dos educadores o estudo revela que estes têm pouca formação especializada na área das necessidades educativas especiais, e que a consideram insuficiente. Observou-se que apenas 40% dos professores/ educadores frequentou ações de formação contínua relacionadas com a intervenção com alunos necessidades educativas especiais.

Segundo os resultados, os educadores/professores anseiam por ter mais formação na área de educação especial, tanto na formação inicial como na contínua, para combaterem os receios, as inseguranças e as frustrações ao lidarem com essas crianças e, para se sentirem melhor preparados para desenvolverem estratégias adequadas durante a sua intervenção.

Palavras- Chave: Necessidades Educativas Especiais, Inclusão, Intervenção Precoce, Síndrome de Dow.

Abstract

The theme of inclusion is one of the most relevant of education today. Place students with special needs, especially those with disabilities in regular classes and give them the human and material resources required for full development and use of their skills, is not always an easy task as schools and educators often are not prepared to address this heterogeneity. The aim was thus to this study to analyze the perception of educators regarding inclusion in special needs education, specifically in Down syndrome.

A convenience sample of 60 kindergarten teachers from various private institutions in the city of Braga, aged between 23 and 53 years were studied. The participants answered to a questionnaire evaluating the perception towards the inclusion of children with Down syndrome in pre-school, built specifically for this study, after their informed consent.

Generally, educators are in favor of inclusion. We found that the experience that teachers have with these students allows them to have a more positive attitude to accept/include these students in regular rooms. In what concerns to the training of educators, the study reveals that they have little specialized training in the area of special educational needs, that they consider insufficient. It was observed that only 40% of teachers/educators attended continuous training activities related to the intervention with special needs students.

According to the results, educators/teachers want to have more training in the field of special education, both in initial and continuous training to fight the fears, insecurities and frustrations in dealing with these children and to feel better prepared to develop appropriate strategies during their intervention.

Key-words: Special Educational Needs, Inclusion, Early Intervention, Down syndrome.

Agradecimentos

A cada passo do meu caminho, em cada tempo e espaço, houve sempre alguém significativo que me olhou, escutou, interpelou, animou e provocou, fazendo-me desejar ser mais e melhor pessoa e profissional. É difícil agradecer o bastante, e a cada um particularmente, a sua contribuição, o seu suporte, neste percurso. Estarei sempre de mãos vazias para agradecer; será sempre de menos o que dou, diante do muito que recebo. Consciente da delicadeza desta missão, vou, ainda assim, arriscar agradecer um pouco do muito que recebi.

À minha orientadora Prof.^a Doutora Isabel Silva, pois sem a sua preciosa orientação todo este trabalho teria sido improfícuo e por isso lhe estou profundamente grata. Pelo apoio e disponibilidade prestados, por contribuir para o desenvolvimento da minha formação, o meu muito obrigado.

Agradeço à Prof.^a Doutora Ana Costa pela sua orientação, disponibilidade e pelo apoio prestado.

Agradeço a todas as instituições onde apliquei os questionários, que me deram a oportunidade de eu prosseguir com o meu estudo. A todas elas o meu muito obrigado.

A todos aqueles a quem roubei o precioso tempo para me ajudar neste trabalho ficarei eternamente grata, em especial à minha mãe querida que já partiu, que me ensinou a viver, me incentivou e me ensinou a lutar pelos meus sonhos.

Ao meu pai e amigo que eu sempre admirei, pela força e coragem, obrigada, por estares sempre ao meu lado e no meu coração.

A ti Marinho, amigo e marido, agradeço-te pela força, pela partilha de angústias, pelo encorajamento e boa disposição, o meu muito obrigada.

Aos meus amigos pelo apoio revelado ao longo da execução deste trabalho.

A todos aqueles que de alguma forma me acarinham, acompanharam e apoiaram no palmilhar desta caminhada, o meu sincero.

A todos o meu profundo reconhecimento!

Índice

• Resumo	v
• Abstract	vi
• Dedicatória	vii
• Agradecimentos	viii
• Índice	x
• Índice de quadros	xiv
Introdução	1

Capítulo I- Revisão da literatura

1. Necessidades educativas especiais e a inclusão	5
2. O Conceito de inclusão	8
3. Síndrome de Down	12
3.1. Tipos de síndrome de Down	17
3.2. Características das crianças com síndrome de Down	18
4. Intervenção precoce em crianças com síndrome de Down na escola:	
Estratégias a adotar	20
4.1. Inclusão de alunos com síndrome de Down	21
4.2. O papel do educador na inclusão de crianças com síndrome de Down no Jardim de Infância	22
5. Atitudes/ percepção dos educadores/professores face à inclusão	24
5.1. Percepção dos educadores de infância sobre a inclusão	26
5.2. Comportamento/papel do educador face à inclusão	27
6. As atitudes dos educadores/professores e a sua influência na sala de aula	28

Capítulo II- Estudo Empírico

1.	Pertinência do estudo	30
2.	Método	31
2.1	Participantes	31
2.2	Instrumentos	32
2.3	Procedimento	35
3.	Resultados	36
4.	Discussão	50
5.	Conclusão	53
	Referencias bibliográficas	60
	Anexos	

Índice de Quadros

Quadro 1. Tipo de professor	32
Quadro 2. Grau acadêmico	32
Quadro 3. Na sua formação inicial teve alguma (s) disciplina (s) que o preparasse para a intervenção com alunos com necessidades educativas especiais	36
Quadro 4. Qual(is) a(s) disciplina(s) que o preparasse para a intervenção com alunos com necessidades educativas especiais	37
Quadro 5. Se sim, e pensando na sua atividade profissional, como considera ter sido a formação que recebeu	37
Quadro 6. Após o seu curso de formação inicial, frequentou ações de formação contínua relacionadas com a intervenção com alunos necessidades educativas especiais	38
Quadro 7. Opinião sobre formação específica em necessidades educativas especiais	38
Quadro 8. Formação especializada em educação especial	39
Quadro 9. Domínio da sua Especialização	39

Quadro 10. Até que ponto a escola está adaptada para a inclusão de alunos com síndrome de Down	42
Quadro 11. Opinião face à inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino pré-escolar - estatística de frequências	42
Quadro 12. Grau de importância que atribui a cada uma das seguintes condições para o processo de inclusão de alunos com síndrome de Down - Estatística de frequências	45
Quadro 13. Grau de importância que atribui a cada uma das seguintes condições para o processo de inclusão de alunos com síndrome de Down - %	46
Quadro 14. Outras condições para o processo de inclusão de alunos com síndrome de Down	47
Quadro 15. Dificuldades que encontra no exercício da sua atividade de docente para a inclusão dos alunos com síndrome de Down no ensino pré-escolar	48

Introdução

A presente investigação pretende estudar a “Perceção dos Educadores face à Inclusão de Crianças com Síndrome de Down no Ensino Pré-escolar”.

Promover a inclusão de crianças portadoras de trissomia 21 ou síndrome de Down, as quais aumentam o leque de crianças com deficiência mental, em turmas do ensino pré-escolar tornando-as sujeitos ativos e dinâmicos no desenvolvimento das atividades curriculares abarcando os diversos saberes. A síndrome de Down tem sido, nos últimos anos, uma preocupação constante de professores, pais e de toda a comunidade em geral.

Entre as diferentes terminologias atribuídas a este tipo de deficiência, o termo síndrome de Down será o adotado neste trabalho, atendendo a que “não só se pode edificar como o termo científico mais correto, como também por estar isento de qualquer designação estigmatizante” (Santos & Morato, 2002, p. 41).

Em Portugal não existem dados relativamente ao registo nacional do número de nascimentos de crianças com síndrome de Down. Contudo, e tendo em conta a taxa de natalidade nacional, estima-se que nasçam por ano 150 a 170 crianças com síndrome de Down, existindo cerca de 12000 a 15000 indivíduos afetados por esta anomalia cromossómica (Figueiredo *et al.*, 2008).

Em Portugal estes indivíduos e respetivas famílias não são referenciadas pelo Sistema Nacional de Saúde, pelo que se torna difícil obter dados relativamente ao número de indivíduos com síndrome de Down e localizar estas famílias.

O conceito de necessidades educativas especiais tendeu para a homogeneização dos alunos diferentes que continuaram a ser percecionados pela escola e pelos professores como deficitários em algum aspeto do desenvolvimento ou da aprendizagem.

Desde 2005 que está em curso uma reorganização profunda da oferta de educação especial no nosso país. O objetivo desta reorganização é o de assegurar a todos os alunos com necessidades educativas especiais as melhores condições para a aprendizagem de qualidade numa escola inclusiva.

O princípio da diferenciação de respostas tem expressão num conjunto de medidas, de que se destacam, para além do Decreto- Lei n.º3/2008, o Despacho n.º 453/2004, o

Despacho Normativo n.º50/2005 e o Despacho n.º1/2006. Estes diplomas determinam o envolvimento de todos os docentes nas respostas a alunos com dificuldades na aprendizagem ou de adaptação à escola, resultantes de desvantagens de diversa ordem: cultural, social ou económica, através de planos de recuperação, planos de acompanhamento individualizado e planos de desenvolvimento.

A diferenciação de políticas para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas de carácter permanente teve como primeiro resultado a criação de um grupo de recrutamento de educação especial (Decreto-Lei n.º20/2006), concentrando recursos na escola. Compete a estes professores prestarem apoios especializados, nomeadamente o ensino de áreas curriculares específicas bem como de conteúdos conducentes à autonomia e o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio. O número de docentes deste grupo de recrutamento, cerca de 6.000 envolvidos no sistema em 2005/2006 (para 60.000 alunos), caiu para 3.963 em 2006/2007, para voltar a subir até 4779 no ano letivo de 2008/2009. Embora muitos destes professores tenham formação especializada, muitos outros não a possuem. Todos precisam de progredir e atualizar conhecimentos e de ser preparados para a utilização dos novos instrumentos de trabalho (Dados MISI, Outubro, 2009, p.11).

Hoje em dia a escola é vista como o centro de todas as decisões relativamente às matérias de princípios e práticas educativas, no sentido de uma escola para todos, independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas e religiosas.

As declarações da União Europeia - UE – (2007) situam-se claramente em uma orientação antidiscriminatória e, logicamente, em favor de medidas ditas "inclusivas" para as pessoas deficientes, em particular no que se refere à escola. Num documento de 2007, a Comissão Europeia declara contribuir “ para encorajar a inclusão de crianças deficientes no ensino regular” (p.31). No mesmo espírito, a Presidência Francesa da UE organizou, em 2008, um encontro sobre o tema “ inclusão social” em que qualificava a escolarização das crianças deficientes como um “ grande desafio” pondo à prova a capacidade de garantir a igualdade de direitos e oportunidades a todas as crianças e a adolescentes dos sistemas educacionais europeus. A inclusão deveria conduzir ao mesmo tempo à mudança das instituições especiais e à necessária transformação das escolas regulares (Plaisance, 2004, p.31).

De acordo com Voivodic (2008), a educação inclusiva evidencia o problema social em relação à forma como os deficientes eram tratados, excluídos de ambientes comuns, sem direito de participar de forma ampla do contexto social, ou seja, o seu abandono. Desse modo, segundo o mesmo autor, os deficientes ou pessoas com necessidades especiais eram desprezados, e viviam segregados e excluídos da sociedade.

O preconceito é uma problemática existente na sociedade desde há muito tempo atrás, a pessoa deficiente era discriminada e marginalizada. Contudo, com o passar dos anos e por meio de muitos programas de inclusão e de tratamento, a visão sobre a inclusão começa a ter nova forma, é possível contar com a ajuda da sociedade e do governo para diminuir a exclusão dos deficientes (Silva, 2012).

Para Voivodic (2008), hoje é possível identificar na sociedade pessoas com síndrome de Down que conquistaram espaços, vencendo preconceitos e suas dificuldades. Assim vencer os desafios é a maior conquista da luta pela inclusão dessas crianças na rede do ensino regular. Entender esse processo de inclusão possibilitará avanços sociais e de transformação. Consequentemente, a educação deverá ser um meio de transformação social, que visa proporcionar melhores condições de vida e respeito aos semelhantes.

Para que a inclusão destes alunos nas turmas regulares seja feita com sucesso, toda a estratégia deve ser baseada na intervenção o mais precoce possível, para que a criança possa atingir o seu potencial (Pimentel, 2011).

Motivados pelo grande interesse que despertam as questões relacionadas com a inclusão de alunos com síndrome de Down, e pelo grande desafio que a inclusão coloca aos docentes, partimos para a realização do presente estudo. Nesta perspetiva, o problema científico deste trabalho é centrado nas crianças com síndrome de Down e nas dificuldades e bloqueios à sua Inclusão no ensino pré-escolar, em particular no que respeita à Percepção dos Educadores de Infância sobre essa inclusão.

Tendo como pano de fundo este princípio, estruturámos o trabalho em quatro capítulos fundamentais, sendo que, no primeiro capítulo, surge a abordagem teórica que sustenta o presente estudo, em que é abordado o tema sobre necessidades educativas especiais, assim como é abordado o conceito de deficiência e deficiência mental. É efetuada uma breve abordagem à síndrome de Down, sua etiologia e tipos e ainda é feita uma breve referência ao conceito de intervenção precoce, ao grupo etário alvo para a intervenção precoce,

princípios relevantes para a prática da Intervenção Precoce com crianças com síndrome de Down e, por fim, é abordado o tema sobre as atitudes dos professores e a sua influência na sala de aula.

No segundo capítulo apresenta-se o estudo empírico realizado, abordando-se a pertinência da sua realização e as questões de investigação que constituíram o seu ponto de partida, são descritos os seus objetivos, apresentam-se os participantes da investigação, instrumentos de recolha de dados utilizados, procedimentos e a análise dos dados. Finalmente, é apresentada a discussão dos resultados, sublinhando-se as principais conclusões, limitações do estudo e orientações para a prática.

Sabe-se o como é importante ver cada pessoa como alguém especial e as crianças com síndrome de Down também o são.

Capítulo I- Revisão da literatura

1. Necessidades educativas especiais e a inclusão

A criança com algum tipo de deficiência ou cujos comportamentos se desviam dos modelos normalizados e aceites socialmente são muitas vezes vítimas de preconceitos e de discriminação entre os seus pares. Esta realidade prejudica a inserção destas crianças na sociedade, nomeadamente na escola. Mas as mudanças sociais dependem muitas vezes do comportamento e das atitudes das pessoas que compõem a sociedade (Henriques, 2011).

Para melhor compreendermos esta situação é preciso recuar um pouco no tempo. O termo “Necessidades Educativas Especiais” (NEE) foi mencionado pela 1ª vez no reconhecido relatório Wordnock, em Maio de 1978, no Reino Unido pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência.

Em Portugal, a designação de necessidades educativas especiais (NEE) é adotada em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo. Este documento legal (lei nº 46/86, de 14 de Outubro) vem regulamentar a educação especial, representando uma viragem na legislação e no atendimento às crianças com problemas escolares, podendo desta forma usufruir de “disposições especiais” com o objetivo de permitir a “recuperação socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas, devido a deficiências físicas e mentais” (art.17-1º). Diz ainda que a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes “deve ter currículos e programas adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas” (art. 18-4º).

No entanto, é com a publicação de Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, que é estabelecida a regulamentação legal para a educação especial, em que a crescente responsabilidade da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de “escola para todos”.

Em 1994, na Declaração de Salamanca (em que Portugal fez parte dos 92 Países que a subscreveram), deram-se como tendo necessidades educativas especiais todas,

“ as crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Unesco- Declaração de Salamanca, 1994, p.6).

A Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, desafia a sociedade e os agentes educativos a repensar a escola enquanto espaço certificador de conhecimento, mas também espaço de desenvolvimento de competências sociais, de partilha de experiências e de reflexão sobre os resultados (Unesco, 1996).

Em um documento de 2007, a Comissão Europeia declara contribuir “ para encorajar a inclusão de crianças deficientes no ensino regular” (Plaisance, 2010, p.31). No mesmo espírito, a Presidência Francesa da UE organizou, em 2008, um encontro sobre o tema “ inclusão social” em que qualificava a escolarização das crianças deficientes como um “ grande desafio” pondo à prova a capacidade de garantir a igualdade de direitos e oportunidades a todas as crianças e a adolescentes dos sistemas educacionais Europeus (Plaisance, 2010, p.31).

Em 31 de Janeiro de 2006, foi publicado o decreto de lei nº 20/2006, que cria o quadro de Educação Especial e define as normas para a colocação de professores de educação especial e, em 7 de Janeiro de 2008, foi publicado o decreto de lei nº 3/2008, que reorganiza a educação especial, e tem por base a classificação internacional de funcionalidade.

Também o termo de necessidades educativas especiais, tal como o conceito de deficiência, apresenta inúmeras tentativas de delimitação contextual. No entanto, todas elas conduzem para problemas que afetam a aprendizagem ou o sucesso escolar do aluno (Correia, 1999).

Apesar de tudo, parece-nos que a grande maioria dos autores concorda com o facto de que alunos com necessidades educativas especiais necessitam de uma atenção particular no contexto educativo, para que tenham as mesmas possibilidades de desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional (Pereira, 1993a; Rodrigues, 1995; Correia, 1999; Correia & Cabral, 1999b).

Algumas definições apresentam, assim, o aluno com necessidades educativas especiais como aquele que manifesta problemas ou dificuldades de aprendizagem, incapacidades, condicionalismos específicos, carências relacionadas com deficiências, ou dificuldades

escolares vivenciadas num determinado momento do seu percurso escolar (Declaração de Salamanca, 1994; Ministério da Educação, 2002; Correia, 2003).

Já segundo Hegarty (1994), esta definição centraliza-se apenas no contexto curricular, na medida em que um aluno com necessidades educativas especiais se define simplesmente como alguém que necessita de apoio quanto ao programa letivo selecionado.

Para terminar, salienta-se ainda que o conceito de necessidades educativas especiais engloba todas as crianças e jovens que de alguma forma ou em certo momento apresentam níveis de aprendizagem que se situam fora do contexto “normal”. São elementos que necessitam, “... tal como os outros ...”, de medidas próprias e adequadas à sua realidade, com “... direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, ...”, que lhes ofereça a possibilidade de evoluírem como seres únicos, “... num meio de aprendizagem o mais apropriado possível ...”, numa sociedade que tem como obrigação englobar todos os seus cidadãos (Correia, 1999, p. 48).

Efetivamente, uma definição universal e de utilização recorrente, que circunscreva com exatidão o domínio desta ação educativa especial, parece ser tarefa difícil, mas indispensável. Só desta forma é possível para a escola desenvolver modelos eficientes que produzam respostas eficazes para as reais dificuldades do aluno. Só assim é que investigadores e educadores poderão comunicar entre si, através de definições ou categorias que possibilitem esses propósitos (Correia, 1999).

Segundo Bautista (1997), os indivíduos com deficiência mental distinguem-se dos outros por possuírem características muito próprias, as quais têm de ser contempladas, aquando da elaboração do seu programa educativo.

Há, ainda, a considerar que em qualquer um dos referidos graus, a educação destas crianças deve sempre proporcionar situações positivas de aprendizagem, tendo em conta os aspetos sociais e afetivos. O contrário pode comprometer a disponibilidade do aluno para efetuar aquisições, prejudicando os resultados esperados dessa mesma aprendizagem (Bautista, 1997).

O sucesso da estratégia de intervenção passa necessariamente por uma atitude construtiva, envolvendo profissionais especialistas de várias áreas.

Perante estes pressupostos, e sendo as necessidades educativas especiais decorrentes da deficiência mental, parece-nos importante que os técnicos envolvidos na intervenção pedagógica possibilitem a estas crianças, oportunidades de acesso à escola e de progressão na sua aprendizagem. No momento de planificar qualquer intervenção educativa, dever-se-á pensar que a deficiência mental tem diversas causas e, deste modo, provoca diferentes incapacidades de aprendizagem e diferentes níveis de desempenho nas crianças.

2. O conceito de inclusão

A inclusão visa, pois, garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acessem a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas.

A inclusão vem defender algo radicalmente distinto. Segundo palavras de Stainback, Stainback, East e Sapon-Shevin (1994), “o objetivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade” (p. 489).

Segundo Marquenzine (2003), o marco mundial da educação inclusiva - a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Qualidade -, promovida pelo Governo de Espanha e pela Unesco, em Junho de 1994, de onde resultou a Declaração de Salamanca, representou um marco importante na difusão da filosofia da Educação Inclusiva.

Convém agora, diferenciar dois conceitos (de integração e inclusão) que deram início a esta nova conceção relacionada a novas possibilidades e oportunidades.

Segundo Manzini (1997), integrar significa oferecer oportunidades iguais apesar das diferenças. Isto é, apesar das diferenças, as pessoas têm o direito de ter acesso ao mundo físico, cultural, social, escolar, do desporto, do trabalho e da cidadania.

Para Forest e Pearpoint (1997), inclusão pode significar aflição, compreensão, combinação, envolvimento, continência ou também pode significar o convite aos pais, estudantes, membros de uma comunidade para serem parte de uma nova cultura, de uma

nova realidade. De acordo com os dois autores, quando se fala em inclusão, conduz-se à reflexão, à aceitação das diferenças, à capacidade de criar novas formas de ver o mundo.

Nesta perspetiva a inclusão não quer dizer que todos somos iguais, e sim, que todos juntos podemos dar apoio e suporte uns aos outros.

Integração para Werneck (1999) remete a uma ideia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, ou seja, dentro desse conceito, só é inserido no sistema social ou no sistema educacional, quem já foi preparado previamente.

Por outro lado, a autora defende que inclusão remete a uma inserção total e incondicional, isto é, exige transformações nos sistemas sociais e educacionais.

De acordo com Mendes (2006), o termo “integração” assumiu um sentido de juntar as partes. Para a pensadora, o conceito de integração escolar, por razões históricas, se concretizou em uma mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola.

As conceções apresentadas indicam que as palavras integração e inclusão podem ser definidas de diversas formas, podendo assim, ser alvo de diferentes interpretações.

De uma forma geral, a integração baseia-se na inserção parcial das pessoas com necessidades especiais, enquanto a inclusão se opõe diretamente à exclusão, por meio da inserção total e incondicional, “exigindo” adaptações dos sistemas sociais e educacionais. Para Mendes (2006), pesquisadores norte-americanos identificaram que o termo “inclusão” apareceu na literatura por volta de 1990, para substituir o termo “integração”.

Devido à inquietação que a exclusão do sujeito portador de deficiência causava nos países da Europa e para reafirmar o direito à educação para todos, em 10 de junho de 1994, representantes de 92 países e 25 organizações internacionais participaram da Conferência Mundial de Educação. Esse encontro foi patrocinado pelo Governo Espanhol e pela UNESCO, tornando conhecida a história da Educação (Declaração de Salamanca, 1994). A abordagem de categorias conceptuais, relativas às crianças e jovens com necessidades educativas especiais implica definir o conceito de “Inclusão”, que no entendimento de Forest e Perpoint, (2002) deve seguir os seguintes valores: “aceitação, pertença à comunidade, relações pessoais, independência, considerando pais e professores como uma unidade de aprendizagem” (Correia, 2003, p.63).

Para Voivodic (2008), a Pedagogia Institucional ou Pedagogia Revolucionária possibilitou uma nova visão sobre a educação. Explica ainda, que nas décadas de 1960 e

1970, se tornou evidente no campo da saúde a questão dos deficientes mentais segregados em ambientes fechados, dado que surgiu uma nova forma de ver e tratar essas pessoas. Consequentemente, a educação foi impactada com a questão alarmante do problema social em relação aos deficientes.

Segundo Voivodic (2004), foi na década de 1990, que o movimento de inclusão ganhou um novo ímpeto, com a criação de uma organização internacional, a “Schools are for Everyone”, que foi constituída por membros de vários países e objetivaram promover a inclusão em escala mundial.

Nesse encontro, os especialistas analisaram como o sistema educacional tratava o processo de ensino de crianças portadoras de algumas necessidades especiais e concluíram que a educação os estava a excluir. Também revelaram que a inclusão desses alunos, no ensino regular, ajuda o indivíduo a interagir no meio em que está inserido.

Para Voivodic (2008), a tão sonhada inclusão não acontecerá por simples obrigação, forçada pela lei ou decretada por legisladores, porque a sua concretização só ocorrerá quando for aceita pela comunidade escolar e a família, então principais envolvidos neste processo.

Por outro lado, Silveira e Almeida (2005) argumentam que, na Escola Inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social que permite o direito à escolarização o mais “próximo possível” do normal a todas as crianças com necessidades educativas especiais. O objetivo desta escola é alcançar a integração da criança com deficiência na comunidade.

Para Correia (2008), a escola inclusiva é aquela “onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (p.7) e que dá resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características (mesmo com necessidades educativas especiais severas).

Parece-nos ser impossível falar em inclusão sem referir a educação especial.

Como refere Correia (2008), “a educação especial e a inclusão constituem-se (...) como duas faces da mesma moeda, ambas caminhando lado a lado” (p.19).

Lutar pela igualdade, qualidade de vida e pelo acesso à escola é um direito de qualquer ser humano. Logo, crianças ou adultos com síndrome de Down devem participar dos mesmos direitos à educação, ao lazer, saúde e cidadania.

Atualmente a inclusão é vista como um paradigma de pensamento e ação, isto é, a inclusão é vista como forma de incluir socialmente, e inclusive no contexto educacional, todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Este paradigma de pensamento e ação visa combater conceitos estereotipados, contribuindo assim para o equilíbrio do processo de desenvolvimento das necessidades educativas especiais, pois somente com mecanismos de compensação das limitações apresentadas por esses indivíduos, a escola poderá fortalecer atitudes de superação dos sentimentos de inferioridades (Salvi, 2003).

A inclusão, de acordo com Correia (2008), refere-se à inserção da criança com necessidades educativas especiais no ensino regular, sendo que deve receber, sempre que possível, todos os serviços educativos adequados com o apoio de todos os profissionais envolvidos e famílias.

Segundo Stainback (1999), a inclusão significa: “o processo de criar um todo, de juntar todas as crianças e fazer com que todas aprendam juntas” (p.178). O autor complementa afirmando que a “inclusão significa ajudar todas as pessoas (crianças e adultos) a reconhecer e apreciar os dotes únicos que cada indivíduo traz para uma situação ou para a comunidade” (p.178).

Com isto podemos dizer que a inclusão possibilita o repensar em relação às estruturas escolares, considerando e reestruturando as questões pedagógicas, capazes de acolher qualquer educando com necessidades educativas especiais, com o compromisso de proporcionar uma educação de qualidade.

A escola é, por excelência, um espaço importante na vida de qualquer criança. A diversidade existente num grupo de alunos, obriga a pensar na forma como podemos chegar a todos e a questionarmo-nos sobre o que fazer para tornar o contexto educativo num processo facilitador da aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno.

Sarmiento (2003) considera uma escola inclusiva como sendo uma escola potenciadora da expressão múltipla das culturas de pertença de cada um, é uma escola intercultural, espaço de intercomunicação e desnivelamento das bases simbólicas ao pensamento dos alunos e de edificação de protocolos de reconhecimento mútuo e de elaboração das bases de interpretação crítica do mundo.

A escola inclusiva centra-se, segundo Arnáiz e Ortiz (1997), em criar um sistema educativo que possa fazer frente às necessidades dos alunos. Isto implica respeitar a individualidade e desenvolver uma cultura de colaboração como base para a resolução de problemas, facilitando, assim, a aprendizagem profissional de todos os professores e aumentando a igualdade de oportunidades como meio para conseguir uma melhoria educativa, pois as escolas inclusivas caracterizam-se por favorecer a participação de todos

os alunos sem qualquer distinção, devendo dispor de meios necessários para satisfazer as necessidades dos alunos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) oferece uma definição de escolas inclusivas, afirmando que estas escolas “devem acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, ou outras” (p.41).

O modelo de escola inclusiva trouxe uma nova conceção de escola, na qual se promove a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais, quer moderadas quer severas, nas classes regulares.

Nesta perspetiva, Fonseca (2001), afirma que “a escola inclusiva, significa assegurar a todos os estudantes sem exceção, independentemente da sua origem sócio-cultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas (...)”(p.12).

O objetivo da inclusão, é o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos, nomeadamente os alunos com necessidades educativas especiais. E para ajudar estes alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo é necessário que exista um trabalho de equipa, entre profissionais (professores do ensino regular com professores do ensino especial), entre a família mais próxima (pais) e por vezes com a sociedade. O processo de inclusão é um trabalho de colaboração, de diálogo, de partilha de ideias e experiências que procurar dar respostas educativas eficazes (Pereira, 2011).

Para Correia, (2010), “a presença de alunos com necessidades educativas especiais em contextos de ensino regular pode estimular as experiencias de aprendizagem” (p.76). Este autor, acrescenta ainda que “os programas de Educação Inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e à diversidade, fomentando atitudes de cooperação” (p.76).

Para Correia (2008), esta filosofia de inclusão permite ao aluno com necessidades educativas especial perceber que somos todos diferentes e ao mesmo tempo todos iguais, sendo por isso necessário respeitar e aceitar a diferença - “eles aprendem que cada um de nós, sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros” (p. 24).

3.Síndrome de Down

Nem sempre, ao longo dos tempos, foi esta a nomenclatura utilizada para definir este tipo de deficiência mental. Inicialmente denominado de Mongolismo, só posteriormente lhe

foi atribuído o nome de síndrome de Down ou trissomia 21. Segundo Rodríguez (1996), o termo “mongolismo” surge no século XVII e referia-se a uma degeneração da raça humana. A designação de síndrome de Down aparece na sequência de um estudo levado a cabo, em 1866, por um médico britânico – John Langdon Down –, que reconhece a existência de um grupo de pessoas que apresentam particularidades específicas e descritas com base num morfotipo, associado à deficiência mental. Em 1959, uma equipa de investigadores introduz a noção de trissomia para caracterizar estes indivíduos como portadores de uma anomalia genética. Portanto, “o síndrome aparece por estarem presentes na célula 47 cromossomas em vez dos 46 que existem numa pessoa normal” (Bautista, 1997, p. 225). O cromossoma extra é no número 21, daí a designação cumulativa, desta deficiência, como trissomia 21. “Os progressos registados na área da biologia molecular permitiram que, em 1959, Jerome Lejeune descobrisse o cromossoma 21 extra, responsável por este tipo de desordens de desenvolvimento” (Nielsen, 1999, p. 121). A diferença cromossomática causa limitações nas funções do cérebro e essas diferenças traduzem-se no que chamamos deficiência mental (Stray-Gundersen, 1986), ou seja, a profusão de material genético existente no terceiro cromossoma implica desequilíbrios ao nível do funcionamento do cérebro.

Morato (1995) define a trissomia 21 como sendo uma alteração na organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma extra nas células do organismo, ou por alteração de um dos cromossomas do par 21, através de uma permuta de partes com outro cromossoma, de outro par de cromossomas.

Diferentes autores alertam para que as pessoas com trissomia 21 sejam sempre entendidas virtualmente como alguém que tem um nível de compromisso de dificuldade intelectual e não como, antigamente, a literatura psicométrica sustentava, que, como padrão, evoluía até à idade escolar situando-se nesta fase num nível de deficiência grave e, uma minoria (10%), caracterizava-se por apresentar um nível de deficiência profunda (Santos e Morato, 2002). A criança com trissomia 21 manifesta dificuldades na organização da memória, na abstração e dedução, uma vez que as alterações cerebrais inibem as funções cerebrais de captar, armazenar e reunir informação.

A maioria das crianças com trissomia 21 apresenta um défice cognitivo, todavia em dimensões muito variáveis, sendo que, de um modo geral, o défice cognitivo vai de ligeiro a moderado, podendo ainda ser grave, embora com pouca incidência (Palha, 2005). No

entanto, estudos realizados acerca do desenvolvimento cognitivo destas crianças revelam que elas percorrem as mesmas fases que as crianças sem qualquer limitação, embora de uma maneira mais lenta. A diferença reside tanto no modo como processam a informação vinda do exterior, como no estilo cognitivo que apresentam (Rodríguez, 1996).

A síndrome de Down é uma síndrome devido a anomalias ou alterações nos cromossomas que pertence ao quadro da deficiência mental.

Segundo Bautista (1997), existem três correntes que suportam a definição de deficiência mental:

- a) A corrente psicológica ou psicométrica, impulsionada por Binet e Simon, em que o deficiente mental é todo o indivíduo que apresenta um défice ou uma diminuição das capacidades intelectuais, medida em testes e expressa em termos de quociente de inteligência (Q.I.).
- b) A corrente sociológica ou social, preconizada por Doll, Kanner e Tredgold, defende que o deficiente mental é aquele que apresenta uma maior ou menor dificuldade de se adaptar ao meio social onde vive e de levar uma vida autónoma.
- c) A corrente médica ou biológica, que afirma que a deficiência mental tem um substrato biológico, anatómico ou fisiológico e manifesta-se durante o desenvolvimento até aos 18 anos de idade.

Em 2002, a Associação Americana de Retardo Mental propõe novo modelo para a compreensão da deficiência mental, incluindo definição, terminologias, classificação e sistemas de apoio. Incorpora novos conhecimentos e discussões científicas acerca dessa condição, apresentando um enfoque funcional, bioecológico e multidimensional, com ênfase nos sistemas de apoio à pessoa com deficiência mental.

O Sistema 2002 adota a seguinte definição de deficiência mental: “Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo - habilidades práticas, sociais e conceituais -originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2002, p.8).

Assim,

O conceito de deficiência mental apoia-se, basicamente, em três ideias que têm sido utilizadas para definir este termo. É essencial examiná-las do ponto de vista interativo. A primeira diz respeito ao binómio de desenvolvimento aprendizagem (...). A segunda ideia se refere aos fatores biológicos (...). A última tem a ver com o ambiente físico e social (...)” (Schwartzman, 1999, p. 243).

Em relação à deficiência mental, existem vários níveis de atraso mental que nos permite verificar a natureza do seu risco comportamental. Pessoas com deficiência mental severa e profunda apresentam frequentemente alterações do sistema nervoso central, défices sensoriais e físico graves. Todas estas situações conduzem a pessoa deficiência mental a maiores dificuldades nas transações interpessoais, em lidar com o stress e mesmo com a rotina diária (Menolascino & Marinho, 2000).

A perspetiva deste estudo assume uma visão tradicional de que indivíduos com deficiência mental, onde está enquadrada a síndrome de Down, deviam permanecer isolados, segredados e à margem da sociedade tem vindo a ser desmistificada ao longo dos tempos. Hoje, caminhamos no sentido de valorizar os talentos e capacidades de todos os alunos, incluindo os portadores de uma qualquer deficiência e potenciar o seu desenvolvimento, no seu contexto de vida. Esta mudança de mentalidades contribui para a construção de uma sociedade que aceita e respeita a diferença, dando a estes sujeitos possibilidade de integrar melhores e mais adequados contextos que favoreçam o seu desenvolvimento e proporcionem uma aprendizagem sistemática, desde os seus primeiros tempos de vida.

O aluno com deficiência mental apresenta dificuldades de inclusão numa escola que focalize as suas aprendizagens nos conteúdos académicos e que ponha em prática, predominantemente, um tipo de educação que se reduza ao ensino/aprendizagem académico, em vez de ampliar o seu domínio a tudo o que representa a formação para a vida, o desenvolvimento de procedimentos, atitudes, valores (Landívar & Hernández, 1994).

Segundo Bautista (1997), os indivíduos com deficiência mental distinguem-se dos outros por possuírem características muito próprias, as quais têm de ser contempladas, aquando da elaboração do seu programa educativo.

Há, ainda, a considerar que em qualquer um dos referidos graus, a educação destas crianças deve sempre proporcionar situações positivas de aprendizagem, tendo em conta os aspetos sociais e afetivos. O contrário pode comprometer a disponibilidade do aluno para efetuar aquisições, prejudicando os resultados esperados dessa mesma aprendizagem (Bautista, 1997).

O sucesso da estratégia de intervenção passa necessariamente por uma atitude construtiva, envolvendo profissionais especialistas de várias áreas.

Perante estes pressupostos, e sendo as necessidades educativas especiais decorrentes da deficiência mental, parece-nos importante que os técnicos envolvidos na intervenção

pedagógica possibilitem a estas crianças, oportunidades de acesso à escola e de progressão na sua aprendizagem. No momento de planificar qualquer intervenção educativa, dever-se-á pensar que a deficiência mental tem diversas causas e, deste modo, provoca diferentes incapacidades de aprendizagem e diferentes níveis de desempenho nas crianças.

Nesta perspetiva, só conhecendo essas diferenças e as características peculiares de uma criança com trissomia 21, “a qual é portadora de uma anomalia cromossómica que implica perturbações de vária ordem” (Bautista, 1997, p. 225), se poderá trilhar caminhos e delinear estratégias para promover a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, por parte das referidas crianças. Importa referir que existem fatores fundamentais na sua educação, tais como uma intervenção precoce estimulante, o ingresso na escolarização em idade pré-escolar o mais cedo possível, a continuidade de uma total integração em turma do ensino regular, aquando a sua entrada no ensino básico, o envolvimento ativo da família, entre outras (Cuilleret, 1984). O objetivo fundamental de uma intervenção apropriada, logo nos primeiros anos de vida é conseguir que a criança com síndrome de Down, ultrapasse as progressivas etapas do seu desenvolvimento da forma mais adequada e correcta possível (Troncoso & Cerro, 2004, p. 20).

Para Bautista (1997), não existe uma personalidade única, nem estereotipada das crianças com síndrome de Down, sendo que cada um tem a sua maneira de ser, de pensar, de falar e, como tal, é fundamental conhecê-la e respeitá-la tal como é. No entanto, há nelas aspetos socio-afetivos que se destacam pela sua frequência, como o gosto pelo jogo, pela competição, a tenacidade, a imaginação e desejo de agradar e aprender. Todavia, manifestam apatia, fadigabilidade, períodos curtos de atenção e, por vezes, muita teimosia.

Embora a gravidade do atraso de desenvolvimento nas crianças com trissomia 21 seja variável de umas para outras, verifica-se uma constância individual considerável na rapidez do desenvolvimento global, ao longo da idade pré-escolar (Bautista, 1997).

Efetivamente, o grande contributo para minorar as limitações das crianças com trissomia 21 e permitir o seu desenvolvimento global é sem dúvida a estimulação precoce, feita pelos pais e por todos os responsáveis pela sua educação. “As investigações já realizadas provaram que a estimulação em idades precoces é necessária, para que a criança possa atingir todo o seu potencial” (Nielsen, 1999, p. 125). Não nos podemos esquecer que estas crianças têm que vencer muitos obstáculos e que é necessário muito treino, trabalho e

paciência para equilibrar o ritmo da aquisição das capacidades motoras, sensoriais e intelectuais (Marcos, 2009).

De acordo com Troncoso e Cerro (2004), existe ainda uma minoria em que o atraso é tão pequeno que se encontra no limite da normalidade e uma franja em que a deficiência é grave, mas porque está associada a uma patologia de carácter neurológico ou porque a criança esteve privada da estimulação adequada ou não usufruiu de um ensino académico.

Com efeito, embora exista um conjunto de características específicas desta problemática, ela enquadra-se no leque da deficiência mental, sendo que o grau de deficiência é bastante variável.

3.1. Tipos de síndrome de Down

Devem ser consideradas 3 tipos distintas da síndrome de Down. Todas elas representam anomalias cromossómicas, sendo estes:

- ✓ Trissomia homogénea (é o caso mais frequente)

Neste caso, o erro de distribuição dos cromossomas está presente antes da fertilização; produz-se durante o desenvolvimento do óvulo ou do espermatozoide, ou na primeira divisão celular. Todas as células serão idênticas. Este tipo de trissomia aparece em 90 por cento dos casos.

- ✓ Mosaicismo

Neste caso, o erro de distribuição dos cromossomas produz-se na 2ª. Ou 3ª. Divisões celulares. As consequências deste acidente no desenvolvimento do embrião dependerão do momento em que se produzir a divisão defeituosa. Quanto mais tardia for, menos células serão pela trissomia e vice-versa. A criança será portadora, no par 21, de células normais e trissómicas, ao mesmo tempo. A incidência da trissomia em mosaico é aproximadamente de 5 por cento.

✓ Translocação

A translocação, que aparece nos testantes 5 por cento de casos, significa, sem entrarmos em pormenores genéticos, que a totalidade ou uma parte de um cromossoma está unido à totalidade ou parte de outro cromossoma. Os cromossomas mais frequentemente afetados por esta anomalia são os grupos 13-15 e 21-22.

A translocação pode acontecer no momento da formação do espermatozoide ou do óvulo, ou ainda no momento em que se produz a divisão celular. Toas as células serão portadoras de trissomia, contendo um par de cromossomas que estará sempre ligado ao cromossoma de translocação. Neste caso apenas poderá ser identificado através de uma análise cromossomática- o cariótipo- que é de especial importância porque, em um de cada três casos de trissomia por translocação, um dos pais é portador da mesma, aumentando assim a possibilidade de ter outro filho afetado. Neste caso, o pai ou a mãe são pessoas físicas e intelectualmente normais, mas as suas células possuem apenas 45 cromossomas, equivalendo o cromossoma de translocação a dois cromossomas normais (Sampedro, Blasco e Hernández, 1997, p. 226).

É importante saber que, no caso da síndrome de Down por translocação, os pais devem submeter-se a um exame genético, pois eles podem ser portadores da translocação e têm grandes possibilidades de ter outro filho com síndrome de Down.

3.2. Características das crianças com síndrome de Down

Os portadores de síndrome de Down têm características muito próprias, que possamos referir: a posição oblíqua dos olhos, com obliquidade da fenda palpebral e pregas de pele nos cantos interiores das pálpebras; pontos brancos na íris; mãos pequenas, largas, com dedos curtos mas grossos e com uma linha apenas na palma de uma ou das duas mãos; uma só articulação flexível no quinto dedo, em vez de duas; pés largos com dedos curtos; achatamento da cana do nariz; orelhas pequenas; pescoço curto e cabeça pequena; parte posterior da cabeça plana; cavidade oral pequena; língua grande e protuberante; choro com gritos curtos e agudos, na infância; hiperextensibilidade articular; problema a nível da fala e problemas no campo da tonicidade muscular (Nielsen, 1999).

Segundo Escriba (2002), os problemas específicos que afetam a síndrome de Down são vários, podendo-se destacar os problemas ortopédicos, cardiologia, hipoplasia pulmonar, gastroenterologia, hipotireoidismo congénito, luxação congénita da anca, convulsões, infeções respiratórias, problemas dos músculos esqueléticos e instabilidade atlantoaxial, a qual se caracteriza por um desalinhamento das últimas vértebras do pescoço. Todas as atividades que requerem hiperextensão ou flexão do pescoço podem causar problemas, uma vez que estes indivíduos se encontram mais sujeitos a sofrer lesões (Nielson, 1999).

De acordo com Trancoso e Cerro (2004), do ponto de vista do desenvolvimento mental, alguns trabalhos comprovam que, em maior ou menor grau, parece existir nos indivíduos com síndrome de Down problemas em alguns processos de desenvolvimento, nomeadamente, mecanismos de atenção, o estado de alerta, as atitudes de iniciativa, a expressão do seu temperamento, do seu comportamento, da sua sociabilidade, os processos de memória a curto e a médio prazo, os mecanismos de correlação, de análise, de cálculo e de pensamento abstrato e, ainda, os processos de linguagem expressiva. Verificam-se, também, problemas de visão e audição o que, obviamente, implica dificuldades nos processos de entrada de informação e seu posterior processamento cerebral.

A visão de educabilidade destas crianças, hoje em dia, é bem diferente de há uns anos atrás, sendo já uma realidade que passa por vários contextos. Apesar de se verificarem algumas limitações, conseguem alcançar estádios de desenvolvimento em que a autonomia e a (melhoria da) qualidade de vida se estipulam e se definem como os pilares de toda a vivência individual (Stratford, 1985, cit. In Santos & Morato, 2002).

Apesar dos problemas apontados, as possibilidades de aprendizagem de uma criança portadora de síndrome de Down são amplas e a sua aquisição de competências no comportamento adaptativo pode ser a de uma pessoa bem integrada familiar e socialmente. O seu nível intelectual varia muito de uns casos para outros. Segundo Trancoso e Cerro (2004), existem dados que permitem enquadrar a maioria dos alunos com Trissomia 21 num grau de atraso ligeiro ou moderado, contrastando com as descrições antigas em que se afirmava que o atraso era de grau severo. Existe, ainda, uma minoria em que o atraso é tão pequeno que se encontra no limite da normalidade e uma franja em que a deficiência é grave, mas porque está associada a uma patologia de carácter

neurológico ou porque a criança esteve privada da estimulação adequada ou não usufruiu de um ensino académico.

4. Intervenção precoce em crianças com síndrome de Down na escola:

Estratégias a adotar

Para que a inclusão de crianças com síndrome de Down nas turmas do ensino regular seja feita com sucesso, toda a estratégia deve ser baseada na intervenção o mais precoce possível, para que a criança possa atingir o seu potencial (Pimentel, 2011, p. 55).

Segundo Nielsen (1999), o professor deve:

Sensibilizar os outros alunos, por forma, a que eles sejam aceites como iguais, como pessoas que merecem o mesmo respeito, para que sejam e sintam valorizados pelas diferenças, pois os «feedback» positivos desenvolvem a consciência do seu próprio valor e a sua auto-estima, devem de alterar a imagem estereotipada que os outros alunos têm dos alunos com trissomia 21, dando-lhes a conhecer alguns casos de sucesso e dar aos alunos com trissomia 21 todas as oportunidades para serem bem-sucedidos, não esquecendo que o grau de deficiência é extremamente variável, e assim definir objetivos passíveis de ser atingidos por cada aluno, devendo-os também encorajar neste processo. Deverão fazer os possíveis para preservar e melhorar o bem-estar do aluno e sensibilizar os pais e todos os funcionários de uma escola para que não limitem ou subestimem as capacidades destas crianças.

Como já foi referido, a criança com síndrome de Down apresenta limitações que requerem necessidades específicas de educação o que se traduz na necessidade de existirem programas de intervenção precoce que garantam à criança com síndrome de Down um desenvolvimento com sucesso (Pimentel, 2011).

As limitações quer físicas quer intelectuais que estas crianças apresentam podem ser modificadas através de programas de intervenção precoce adequados (Pimentel, 2011).

Apesar destas crianças apresentarem um «QI» abaixo do normal, tal particularidade inalterável, não é impeditiva de ser melhorada através de intervenção, em que o adulto intervém entre a criança e o meio ambiente (Pueschel, 1999).

O contexto escolar, bem como o ambiente familiar, é um lugar privilegiado para a aprendizagem e aquisição de uma multiplicidade de aprendizagens. A escola possibilita à criança a interação com outras crianças, a disciplina moderada, o desenvolvimento da motricidade fina e grossa, incrementando a aprendizagem com diferentes tipos de pessoas e comportamentos (Pimentel 2011).

4.1. Inclusão de alunos com síndrome de Down

O desenvolvimento da criança desde bebé até começar a transformar-se em adulto é resultado, tanto das condições biológicas como das proporcionadas pela sociedade. Nesse percurso de desenvolvimento, a criança passa por diferentes momentos nos quais a sua forma de agir, pensar e sentir sucedem e se transformam segundo a sua capacidade de aprender com as oportunidades que lhe são oferecidas (Pimentel, 2011).

A contribuição do educador / professor neste processo de aprender é decisiva, pois o desenvolvimento da sua capacidade de aprender está diretamente relacionado as experiências educacionais que vivencia, sobretudo no ensino regular (Pimentel, 2011).

Atualmente, os aspetos relacionados com a síndrome de Down são cada vez mais conhecidos, sendo proporcionadas melhores condições de vida e de desenvolvimento à população que apresenta esta condição (Pimentel, 2011).

A intervenção educativa com crianças portadoras de síndrome de Down deve pautar-se por um investimento numa pedagogia diferenciada e integrada nas estruturas/turmas do ensino regular.

“Uma forma importante para ajudar todas as crianças a ter sucesso na aprendizagem consiste no recurso ao que podemos chamar de poder inter-pares” (Costa, 2000, p. 187).

Compete-nos a nós, profissionais da educação, juntamente com as famílias, facultar a estas crianças e jovens uma vida dentro dos padrões da normalidade tanto quanto isso for possível. Se, na realidade, não podemos modificar a sua condição genética, podemos, em vez disso, através de uma escola inclusiva, proporcionar-lhes um ambiente acolhedor que

conduza ao pleno desenvolvimento de todo o seu potencial. Por parte de todos os atores educativos será “necessário empreender esforços para eliminar ou diminuir as consequências que determinado défice possa provocar nas diversas fases do desenvolvimento e ao longo da vida” (Rebelo, 2008, p. 104).

Todavia, caminhar no sentido de uma escola inclusiva para alunos com síndrome de Down, onde a educação visa o sucesso de cada um deles e de todos, não é tarefa fácil para os intervenientes.

Na realidade, há a considerar que uma escola inclusiva se depara com muitos obstáculos, dos quais podemos destacar “a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados, as políticas não ajustadas às situações” (Sanches & Teodoro, 2007, p. 114).

A mudança de mentalidades contribui para a construção de uma sociedade que aceita e respeita a diferença, dando a estes sujeitos possibilidade de integrar melhores e mais adequados contextos que favoreçam o seu desenvolvimento e proporcionem uma aprendizagem sistemática, desde os seus primeiros tempos de vida. (Marcos, 2009).

Na verdade, espera-se que o meio escolar seja sinónimo de educação inclusiva, onde as competências são adquiridas dentro e fora da sala de aula na diversidade do grupo, independentemente das condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais de cada aluno (Marcos, 2009).

4.2. O papel do educador na inclusão de crianças com síndrome de Down no Jardim de Infância

Sabemos que, como qualquer outra criança, a criança com síndrome de Down necessita, de um bom ambiente geral, que seja estimulante, quer em casa e quer na escola. É urgente a necessidade da mesma ser estimulada desde os seus primeiros anos de vida através de programas de intervenção precoce. Assim sendo, cabe aos pais e educadores da criança a função de estimulá-la por meio de atividades lúdicas, visando a aprendizagem de habilidades mais complexas (Dias, 2012, p.27).

De acordo com (Kwiecinski 2011), os educadores precisam de estar conscientes de sua importância e da função que desempenham, no caso de terem uma criança com síndrome de Down, na sala. Como se vê, é na relação concreta entre o educando e o educador que se localizam os elementos que possibilitam decisões educacionais mais acertadas, e não somente no aluno ou na escola. De acordo com Kwiecinski o sentido especial da educação consiste em amar e respeitar o outro, que são as atitudes mediadoras da competência ou da sua busca para melhor favorecer o crescimento e desenvolvimento destas crianças. Ter acesso aos outros profissionais, como terapeutas da fala e fisioterapeutas envolvidos no desenvolvimento da criança, pode também trazer contribuições significativas para as ações do educador no Jardim de Infância (Kwiecinski, 2011).

Além de um ambiente enriquecedor e estimulante, cheio de bom senso e sem ansiedade, a criança também necessita de realizar um trabalho sistemático e bem estruturado que ajude a organizar bem a informação e a preparar-se para posteriores aquisições mais complexas ao longo do seu crescimento (Dias, 2012). O educador deve organizar muito bem todo o material, fazendo-o com criatividade, flexibilidade, respeito, exigência e alegria (Dias, 2012).

Para Trancoso e Cerro (2004), a relação entre o adulto e a criança com síndrome de Down e a forma de atuação nas situações de aprendizagem é fundamental para se atingirem os objetivos pretendidos. De acordo com os mesmos autores, é importante que estas crianças não se sintam desmotivadas e para que isso aconteça, o educador tem que atuar nesse sentido e, não menos importante, tem que delinear os objetivos a atingir, as etapas a alcançar e proporcionar os materiais adequados, avaliando sempre os passos intermédios que a criança vai atingindo. Consideram ainda que, ao trabalhar com estas crianças, o educador não poderá esquecer, que deve ser exigente, primeiro consigo próprio, na preparação dos materiais e depois com a criança, nunca lhe pedindo, contudo, mais do que aquilo que ela pode dar, uma vez que o nível de trabalho esperado deverá ser proporcional à capacidade da criança.

Muito importante para que a aprendizagem seja um sucesso, é também a alegria. O educador deve transmitir sempre alegria na sua tarefa, pois, se a criança sentir ansiedade, o resultado será um insucesso (Trancoso e Cerro, 2004). Segundo Trancoso e Cerro (2004) em diversas situações o educador deve em especial:

Possibilitar-lhe um maior número de experiências e variadas para que aprenda o que lhe queremos ensinar, deve trabalhar inicialmente por períodos curtos, aumentando de forma gradual no tempo, motivá-la com alegria e com objetos apelativos e variados para despertar o seu interesse pela atividade, ajudá-la e guiá-la na realização da atividade, até que a possa fazer sozinha, despertar-lhe o interesse pelos objetos e pelas pessoas que a rodeiam, aproximando-se dela e mostrando-lhe coisas apelativas e repetir muitas vezes as tarefas já realizadas, para que se recorde como se fazem e para que servem. O educador deve ajudá-la sempre a aproveitar todos os factos que acontecem ao seu redor e a aprender a sua utilidade, relacionando os conceitos com o que aprende na sala, de esperar com paciência e ajudá-la, estimulando-a, no entanto, a dar uma resposta cada vez mais rápida, conduzi-la a explorar situações novas e a ter iniciativa. Deve de trabalhar sempre no sentido de lhe dar oportunidades de resolver situações da vida diária, sem se antecipar ou responder por ela, conhecer a ordem pela qual se deve ensinar, possibilitando-lhe muitas situações de êxito e sequenciar bem as dificuldades e dizer-lhe sempre quando faz uma coisa bem e felicitá-la pelo êxito obtido. Deve de planear atividades nas quais intervenha ou atue como agente principal e selecionar as tarefas e distribuí-las no tempo, de forma que não se confunda.

Segundo Sousa (2012), “O professor não ensina; motiva, incentiva e estimula o aluno a auto-descobrir, a pesquisar, a experimentar, a inventar e a criar” (p. 8).

5. Atitudes/ percepção dos educadores/professores face à inclusão

Definir atitudes não é uma tarefa fácil, uma vez que estas se confundem muitas vezes com comportamentos. Pode definir-se que “Atitudes são tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, uma pessoa, um acontecimento ou atuação, e atuar de acordo com essa avaliação” (Sarabia, 1996, p.122).

Tal como Sarabia, também Cabral descreve atitude como uma “...predisposição adquirida e relativamente duradoura para responder de um modo coerente a uma dada categoria de objetos, conceitos ou pessoas” (Cabral & Nick, 2006, p.34).

Incluem-se, assim, componentes manifestos, ideacionais e afetivos.

Por outro lado, “atitude” pode ser encarada como o estado mental que leva o indivíduo a responder perante um dado objeto. Essa resposta não vai ao encontro daquilo que o objeto é, mas ao encontro daquilo que o indivíduo pensa dele. É ainda o resultado da relação, positiva ou negativa, do indivíduo com os objetos (Monteiro, 2011, p.39). De acordo com Cabral e Nick, 2006), a “atitude representa uma fusão de elementos afetivos e comportamentais que não foram adquiridos formal e conscientemente, mas de um modo incidental, do nosso meio social”(p.34).

Podemos compreender que uma atitude é o reflexo do estado mental que leva a comportamentos positivos ou negativos em relação a algo ou a alguém. Deste modo, e reportando-nos para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula, verificamos que a atitude, positiva ou negativa, do professor perante os alunos portadores de necessidades educativas especiais, influencia a sua inclusão (Monteiro, 2011, p.39).

Um estudo realizado por Simon (2000) revela que a maioria dos pais de alunos com ou sem necessidades educativas especiais considera que os professores não estão preparados para receber alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula. Nesse mesmo estudo constatou-se que os “próprios docentes admitem que uma melhor formação lhes é necessária...” (Simon, 2000, p. 35).

Para que haja a inclusão não basta que os professores reconheçam este conceito, necessitam também de empregar uma abordagem inclusiva do currículo. O currículo inclusivo baseia-se em práticas adequadas a todos os alunos. Para tal, “ (...) é indispensável que o docente possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferentes de conhecimentos prévios” (Jesus e Martins, 2000, p. 21).

No entanto, a profissão de professor “...é sempre exercida por referência a um dado quadro de valores, a um conjunto de princípios éticos.” (Batista, 1998).

Segundo Meijer, (2003), “as atitudes dos professores foram indicadas como um fator decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém

(muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação “dissimulada” na escola (por exemplo classe especial)” (p.13).

5.1. Percepção dos educadores de infância sobre a inclusão

Sobre a percepção é importante referir que é muito importante na medida em que o comportamento das pessoas é baseado na interpretação que fazem da realidade.

Através da percepção um indivíduo organiza e interpreta as suas impressões sensoriais para atribuir significado ao seu meio.

Para Visconti (2008) a percepção diz respeito ao processo através do qual os objetos, pessoas, situações ou acontecimentos reais se tornam conscientes, sendo mediante este percurso que o ser humano conhece o mundo à sua volta de forma total e complexa. Assim sendo, a percepção do mundo assume formas diferentes para cada ser humano, pois cada um de nós percebe um objeto ou uma situação de acordo com os aspetos que têm especial importância para si própria.

Para a psicologia a percepção é o processo ou resultado de se tornar consciente de objetos, relacionamentos e eventos por meio dos sentidos, que inclui atividades como reconhecer, observar e discriminar. Essas atividades permitem que os organismos se organizem e interpretem os estímulos. A percepção de figura-fundo é a capacidade de distinguir adequadamente objeto e fundo em uma apresentação do campo visual. Um enfraquecimento nessa capacidade pode prejudicar seriamente a capacidade de aprender de uma criança. (APA, 2010, p. 696).

Segundo Wolfe (2004) a nossa percepção, tendo em conta que tem início com a atenção que se designa por um processo seletivo, não depende apenas dos aspetos que referimos anteriormente, mas também de fatores internos e externos ao ser humano. Quanto aos fatores internos que mais influenciam a percepção são o significado, dado que estamos mais atentos ao que nos interessa de acordo com as experiências que possuímos, e a emoção, pois o nosso cérebro está programado para prestar mais atenção à informação que tem conteúdo emocional forte.

Segundo Semmel (1991, cit. in Camisão 2004) os primeiros estudos relativos à implementação educativa demonstram que os professores e educadores do ensino regular não estão descontentes com o sistema de educação especial, encontrando-se porém pouco recetivos à introdução de programas inclusivos, preferindo o apoio fora da sala de aula. Atualmente, de acordo com Camisão (2004) os professores e os educadores têm vindo a demonstrar uma atitude mais favorável á inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, concordando, na sua maioria, com o conceito de inclusão, acreditando que estas crianças têm direito a uma educação nas escolas do ensino regular.

Neste sentido, é muito importante que educadores estejam atentos à diversidade da sua atuação pedagógica tendo em conta a necessidade e urgência de uma intervenção precoce.

5.2. Comportamento/ papel do educador face à inclusão

Segundo Troncoso e Cerro (2004) o relacionamento entre o adulto e a criança com síndrome de Down e a forma de atuação nas situações de aprendizagem é bastante importante para se atingirem os objetivos que se pretendem. Antes de mais, o educador deve conduzir o aluno à realização das tarefas e atividades com êxito. Ainda segundo estes autores, é importante que estas crianças não se sintam desmotivadas, sendo que o educador não deve permitir que isso aconteça. Consideram, também, que o professor deverá delinear os objetivos a atingir, as etapas a alcançar e proporcionar os materiais adequados, avaliando sempre os passos intermédios que a criança vai atingindo.

Como a referida escola inclusiva nos remete para mudanças quanto aos métodos e práticas educativas, os professores não podem preocupar-se em demasia em ensinar e transmitir conhecimentos, mas antes, em criar condições e estratégias que tenham em conta a diferenciação, para irem ao encontro das aprendizagens. Faz-se diferenciação pedagógica entendendo os diferentes estilos de aprendizagem e atuando tendo-os em conta (Monteiro, 2011).

Então, a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais depende, em parte, da construção que cada professor fizer sobre o seu papel no processo de inclusão.

Assim, partilhamos da ideia de que o professor deve conhecer os seus alunos, tomar consciência da problemática e compreendê-la.

6. As atitudes dos professores e a sua influência na sala de aula

O educador/professor é, conjuntamente com o educando, um elemento muito importante no contexto do processo de ensino/aprendizagem do aluno. Não obstante reconhecer-se que o aluno é centro do processo educativo e que em face das suas necessidades e dos seus interesses, daquilo que se considera mais pertinente para o seu desenvolvimento equilibrado que se elabora um determinado plano curricular, não se pode negligenciar o papel do professor na realização deste plano (Ribeiro, 2008).

No contexto familiar atual, caracterizado pela família nuclear em que ambos os pais trabalham e, por vezes, a longas distâncias, o professor é cada vez mais uma peça chave no processo de formação dos seus alunos. Atualmente, as crianças passam a maior parte do dia nos jardim-de-infância e nas escolas e por isso muito da tarefa educativa que outrora pertencia aos pais encontra-se, neste momento, nas mãos dos professores. As funções do professor, na atualidade, transcendem o papel de *magister dix*. Ele não é a única fonte de saber, pelo contrário, no mundo de informação que hoje vive, o professor tem que criar espaços e meios que auxiliem os alunos a organizar e atribuir significados aos blocos de conhecimentos que vão obtendo (Ribeiro, 2008).

Num contexto de mudança no *Sistema Educativo*, as atitudes dos professores não podem ser isoladas das atitudes da sociedade em geral, como nos refere Correia (2001), estas atitudes sociais devem “servir de alicerce a este grande edifício que se pretende construir que é a inclusão. Sem elas o prédio ruirá ou nunca será construído” (p.128).

O professor é, sem dúvida, o principal dinamizador das estratégias e atividades dentro da sala de aula, a ele cabe a responsabilidade de gerir matérias curriculares a adquirir, saberes já realizados, expectativas dos alunos e os tempos a disponibilizar para tudo isto.

As atitudes dos professores face ao ensino e à aprendizagem, frequentemente, confluem na crença de que o conhecimento é igual a verdade, sendo os professores detentores do conhecimento, assim, os professores esperam que os alunos procurem a única resposta correta para os problemas colocados na sala de aula (Ribeiro, 2008).

No entanto, na sala de aula inclusiva, o desafio consiste, claramente, em desenvolver estratégias para evitar expectativas negativas e para realçar expectativas positivas, dado que os professores têm de ter em conta as necessidades de aprendizagem das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais e dar passos no sentido de “assegurar a igualdade de acesso à educação a todo o tipo de pessoas deficiente como parte integrante do sistema educativo” (Ainscow, 1998, p.18).

As atitudes dos professores relativamente aos alunos influenciam, igualmente, o seu estilo de ensino. Efetivamente, a interação de um conjunto vasto de variáveis relativas às características dos alunos e às características do professor influenciam as atitudes dos professores.

Para Ribeiro (2008) “As atitudes dos professores face a si próprios são também importantes, pois determinam fortemente o clima da sala de aula e, consequentemente, os resultados dos alunos” (p.89).

De acordo com os princípios da Declaração de Salamanca (p.9), nomeadamente o princípio da “Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas específicas no quadro do sistema regular de educação (...)”. Serviu de referência para procurarmos conhecer a percepção dos educadores face à inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino pré-escolar. Assim, surgiu a necessidade de conhecer um pouco melhor a realidade existente nas nossas escolas.

Será que os Educadores/professores do ensino pré-escolar são favoráveis à inclusão de crianças com Síndrome de Down?

Quais os maiores obstáculos e quais as maiores dificuldades que os/as educadores/as apontam para a inclusão de crianças com Síndrome de Down?

II Parte - Estudo Empírico

Capítulo II

1. Pertinência do estudo

A escolha desta temática resulta de uma preocupação pessoal e profissional relativa à inclusão de crianças com síndrome de Down na educação pré-escolar. Ao longo dos últimos anos, temos assistido a mudanças significativas nas atitudes e nas percepções, assim como nos comportamentos perante as crianças com síndrome de Down, verificando-se um interesse evolutivo que se tem traduzido num aumento substancial de trabalhos de investigação sobre as suas características e possibilidades a nível escolar. Contudo, no campo de intervenção precoce, isto é, a nível do pré-escolar ainda há muito a investigar.

Face ao exposto, e assumindo que a intervenção precoce é essencial no desenvolvimento de toda e qualquer criança com necessidades educativas especiais, o presente estudo pretende contribuir para o aumento do conhecimento científico sobre a temática em causa e contribuir para melhorar práticas na escola e na sociedade inclusiva

Assim, colocam-se duas questões de investigação:

Será que os educadores/professores do ensino pré-escolar são favoráveis à inclusão de crianças com síndrome de Down?

Quais os maiores obstáculos e quais são as maiores dificuldades que os/as educadores/as apontam para a inclusão de crianças com síndrome de Down?

A proposta de um projeto de investigação para tentar encontrar respostas para estas questões prende-se com o pressuposto de conhecer melhor a realidade existente nas escolas de hoje, procurar saber em que termos se processa a inclusão, e quais as lacunas/barreiras ainda existentes, com a finalidade de definir orientações futuras capazes de satisfazer as necessidades das crianças que a frequentam.

- **Objetivo Geral**

O presente estudo, de carácter exploratório, observacional e transversal, tem como objetivo geral descrever a percepção dos educadores de infância no que diz respeito à inclusão das crianças portadores de síndrome de Down nas turmas do ensino pré-escolar.

- **Objetivos Específicos**

1. Identificar as dificuldades na inclusão da criança com síndrome de Down no Jardim de Infância na perspetiva dos educadores de infância.
2. Descrever as vantagens da entrada das crianças com síndrome de Down percebidas pelos educadores.
3. Analisar se existe uma associação entre o tempo de serviço e a atitude dos professores quanto à inclusão.
4. Analisar se os professores com e sem experiência prévia de trabalho com alunos com necessidades educativas especiais diferem quanto à sua atitude em relação à inclusão de alunos com síndrome de Down.

2. Método

2.1. Participantes

Para a concretização desta investigação escolheu-se como universo alvo educadores de infância.

Foi estudada uma amostra não probabilística, de conveniência, constituída por 60 educadoras de infância, com idades compreendidas entre os 23 e os 53 anos ($M= 37,83$; $DP=7,17$).

Observou-se que todas as educadoras participantes no estudo eram do sexo feminino (100%) e que todos os inquiridos respondentes desempenhavam funções no Jardim de Infância (100%), sendo que 82,8% era Professor de Turma e 17,2% era professor de “Outro” tipo; não se observaram na amostra em estudo professores de Educação Especial.

Quadro 1. Tipo de professor (N=58)

Tipo de Professor	<i>N</i>	%
Outro	10	17,2
Turma	48	82,8

Em termos académicos, a maior percentagem de professores participantes no estudo tem Licenciatura (84,7%) (Quadro 2).

Quadro 2. Grau académico (N =59)

	<i>N</i>	%
Mestrado	3	5,1
Licenciatura	50	84,7
Bacharelato	5	8,5
Técnico Superior	1	1,7

Em termos de antiguidade na docência, verificou-se que, em média, os professores/educadores têm 13,51 anos de docência ($DP = 6,32$), sendo o tempo mínimo de docência observado de 3 anos e o máximo de 28 anos.

Em relação à experiência com o ensino especial, observou-se que 15 inquiridos já tiveram experiência com alunos com síndrome de Down (25%). No entanto, a maioria dos professores participantes no estudo nunca teve tal experiência (73,3%).

2.2. Instrumentos

Para o efeito criou-se um questionário que teve por objetivo descrever a percepção dos educadores de infância no que respeita à inclusão dos alunos com síndrome de Down em turmas do ensino regular (Anexo 2). O instrumento é constituído por 50 questões que

avaliam os seguintes domínios: (1) características pessoais e profissionais; (2) percepção face à inclusão e (3) dificuldades percebidas ao nível da inclusão. O questionário combina questões de resposta fechada, com escala de medida tipo Likert, e de resposta aberta. Todos os itens acima referidos foram elaborados a partir da revisão da literatura.

Na 1ª parte (características pessoais e profissionais) é feita a análise do tipo de professor, se é um professor de turma, se é professor de educação especial ou se tem outra formação, pretende-se saber o grau académico do professor e os anos de docência. Pretende-se analisar também o nível de ensino em que desempenha a suas funções, assim como se na formação inicial teve alguma (s) disciplina (s) que o preparasse para a intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais. É ainda analisado se, após do seu curso de formação inicial, frequentou ações de formação continua relacionada com a intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais; Se teve formação relacionada com a intervenção, pretende-se analisar qual o grau de satisfação com a sua formação; Analisar se o Educador tem formação Especializada em Educação Especial, e qual o domínio da sua especialização, se é Cognitivo Motor; Emocional e da Personalidade; Comunicação e linguagem; Intervenção Precoce e Visual.

Na 2ª parte do questionário, pretende-se analisar a percepção dos professores face à inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino pré-escolar. Aqui pretende-se saber se durante os anos de serviço como professor (a) já teve na sala de aula alunos com síndrome de Down e qual é a sua opinião sobre a inclusão, procurando-se a sua justificação para a sua opinião. Pretende-se, ainda analisar, de acordo com a perspectiva dos educadores/professores, até que ponto a escola está adaptada para a inclusão de alunos com síndrome de Down e sobre o contacto com alunos com síndrome de Down em aulas do ensino pré-escolar contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas; Se o aluno com síndrome de Down pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno sem necessidades educativas especiais dito “normal”; Se é difícil manter a ordem numa turma de ensino pré-escolar na qual estão incluídos alunos com síndrome de Down; Se os alunos com síndrome de Down se comportam adequadamente na turma de ensino regular; Se a eficácia pedagógica dos educadores de infância nas turmas com alunos com síndrome de Down fica reduzida, porque têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade; Se os professores de educação especial deveriam apoiar os seus colegas educadores e não diretamente os alunos; Se os professores de educação especial deveriam apoiar diretamente os alunos e

não os seus colegas educadores; Se os alunos com síndrome de Down obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial; Se a inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula; Se todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular; Se a presença de um aluno com síndrome de Down numa turma de ensino regular interfere negativamente com o progresso dos seus colegas; Se a presença de um aluno com síndrome de Down numa turma de ensino regular interfere positivamente com o progresso dos seus colegas; Se a educação dos alunos com síndrome de Down em instituições de ensino especial fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade; Se a educação dos alunos com síndrome de Down em instituições de ensino especial acentua a sua deficiência; Se a atenção que requer os alunos com síndrome de Down prejudica o sucesso dos outros alunos da turma; Se os que estão a favor da inclusão dos alunos com síndrome de Down no ensino regular estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino; Se a presença de um aluno com síndrome de Down numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos; Se incluir alunos com síndrome de Down na turma regular ocasiona mais benefícios do que problemas para os professores; Se incluir alunos com síndrome de Down na turma regular ocasiona mais benefícios do que problemas para os alunos com necessidades educativas especiais; Se incluir alunos com síndrome de Down na turma regular ocasiona mais benefícios do que problemas para os alunos com síndrome de Down; Se sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com síndrome de Down;

Na 3ª parte do questionário, pretende-se analisar quais as dificuldades sentidas pelos professores na inclusão de crianças com síndrome de Down. Pretende-se analisar se percebem as suas próprias atitudes dos professores como sendo importantes ou não para a inclusão; Se percebem o acompanhamento dos alunos com síndrome de Down como sendo importante ou não importante; Se consideram a formação específica para trabalhar com alunos com síndrome de Down importante ou não importante; se a colaboração entre professores é ou não importante; Se consideram a colaboração de técnicos especializados (professores) para trabalhar diretamente com alunos com síndrome de Down é ou não importante; Se consideram a colaboração de psicólogos para dar o apoio necessário para a inclusão da criança com síndrome de Down e se consideram a colaboração de terapeutas para trabalhar diretamente com a criança com síndrome de Down na área em que ela mais

precisa, como por exemplo terapeuta da fala é ou não importante. Prende-se analisar também, quais as dificuldades sentidas pelos professores no exercício da sua atividade de docente, para a inclusão dos alunos com síndrome de Down, no ensino pré-escolar.

2.3. Procedimento

Para a recolha de dados para esta investigação foi pedida autorização para a realização do estudo à Direção Geral da Educação, através da inscrição no site da DGE (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) e do preenchimento de uma ficha de inquérito a explicar em que consistia o projeto de investigação a desenvolver. Autorização essa que foi concedida (Anexo2) pelo diretor de serviços de projetos educativos José Vitor Pedroso. O número do inquérito é 0406300001, podendo este ser consultado no site da DGE-Monitorização de Inquéritos em meios Escolar. (C:\Users\Utilizador\Desktop\MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.htm)

Foi pedida também a autorização a todos os diretores de todas as instituições para que os educadores preencham os questionários (Anexo 1).

Para este estudo adotaram-se os seguintes critérios de seleção dos participantes: serem educadores de infância e desenvolverem atividade profissional em Instituições de Solidariedade Social, Creches e/ou Jardins de Infância do Distrito de Braga. Os participantes foram selecionados de uma forma não aleatória, ou seja, constituíram uma amostra não probabilística, de conveniência.

Foram assim, contactados 105 educadoras de infância, tendo 60 educadoras de infância aceite participar.

Após a autorização das respetivas entidades, procedeu-se à entrega dos questionários num envelope fechado, por forma a garantir o anonimato e a confidencialidade. O questionário foi acompanhado de uma carta onde era explicada a finalidade do estudo e o método adotado para a realização do mesmo, bem como garantido o anonimato e a confidencialidade, exaltando a importância da entrevistado/a para a concretização da investigação. O questionário foi acompanhado também pela declaração de consentimento informado, datada, assinada e preenchida em duplicado (sendo que uma foi retida pelo participante no estudo, e outra arquivada pelo investigador de forma separada do questionário, de modo a que nunca seja possível a identificação do participante). Por

forma a garantir a confidencialidade, esta declaração foi devolvida noutro envelope fornecido para esse fim. Os envelopes foram entregues em envelope fechado, pelos respondentes na própria instituição, à diretora pedagógica.

Os dados foram codificados e informatizados através do programa SPSS e foram alvo de análise estatística. Realizou-se ainda uma análise de conteúdo das respostas abertas.

3. Resultados

No presente capítulo irá proceder-se à apresentação dos resultados obtidos no âmbito do tratamento estatístico efetuado.

3.1. Formação inicial:

Relativamente à formação inicial a maioria teve, na sua formação inicial, uma ou mais unidades curriculares que os preparasse para a intervenção junto de alunos com necessidades educativas especiais (65,0%) (Quadro 3).

Quadro 3. Na sua formação inicial teve alguma (s) disciplina (s) que o preparasse para a intervenção com alunos com necessidades educativas especiais (N=60)

	N	%
Não	21	35,0
Sim	39	65,0

Entre os professores que tiveram, na sua formação inicial, unidade(s) curricular(es) que os preparasse(m) para a intervenção junto de alunos com necessidades educativas especiais ($n=39$), as unidades curriculares mais frequentemente frequentadas foram Necessidades Educativas Especiais com 50%, seguindo-se Educação Especial com 19,4%, Psicologia com 8,3% e as restantes disciplinas com cada uma com 2,8%, como Ensino Especial, Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais,

Intervenção em Necessidades Educativas Especiais, Introdução à Educação Especial, Pedagogia, Prática Pedagógica e Psicologia (Quadro 4).

Quadro 4. Qual (is) a (s) disciplina (s) que o preparasse para a intervenção com alunos com necessidades educativas especiais (N=39)

	<i>N</i>	%
Educação Especial	7	19,4
Ensino Especial	1	2,8
Estágio 1 mês no centro Helen Keller	1	2,8
Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais	1	2,8
Intervenção em Necessidades Educativas Especiais	1	2,8
Introdução à Educação Especial	1	2,8
Necessidades Educativas Especiais	18	50,0
Pedagogia	1	2,8
Prática Pedagógica	1	2,8
Psicologia	3	8,3
Psicologia e Necessidades Educativas Especiais	1	2,8

A avaliação que a maioria dos educadores de infância fez da formação inicial adquirida na área da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais foi de que esta é “Insuficiente” (55,3%). (Quadro 5).

Quadro 5. Se sim, e pensando na sua atividade profissional, como considera ter sido a formação que recebeu (N=38)

	<i>N</i>	%
Má	1	2,6
Insuficiente	21	55,3
Suficiente	11	28,9
Bom	4	10,5
Muito Bom	1	2,6

1.1. Ações de formação contínua

Neste ponto, pretendemos analisar se as educadoras de infância frequentaram ações de formação contínua no domínio da educação especial.

Quadro 6. Após o seu curso de formação inicial, frequentou ações de formação contínua relacionadas com a intervenção com alunos Necessidades Educativas Especiais (N=60)

	<i>N</i>	<i>%</i>
Não	36	60,0
Sim	24	40,0

Observou-se que apenas 40% dos professores/educadores frequentou ações de formação contínua relacionadas com a intervenção com alunos com necessidades educativas especiais.

Analisando a opinião dos inquiridos acerca da formação específica recebida relacionada com necessidades educativas especiais, observou-se que 71,4% a considerou “Insuficiente” (Quadro 7).

Quadro 7. Opinião sobre formação específica em necessidades educativas especiais (N=28)

	<i>N</i>	<i>%</i>
Insuficiente	20	71,4
Suficiente	5	17,9
Bom	3	10,7

1.2. Formação Especializada em Educação Especial (pós-graduação, mestrado)

Observou-se que apenas 5 professores (5,2%) tiveram formação especializada em educação especial (Formação pós-graduada especialização em Educação Especial) (Quadro 8).

Quadro 8. Formação especializada em educação especial (N=58)

	N	%
Não	55	94,8
Sim	5	5,2

Entre os domínios de especialização, observou-se dois professores com formação especializada no domínio “Cognitivo Motor” (40%) e igual número de indivíduos com formação especializada em “Intervenção Precoce” (40%) (Quadro 9).

Quadro 9. Domínio da sua Especialização (N=5)

	N	%
Cognitivo Motor	2	40,0
Intervenção Precoce	2	40,0
Outra	1	20,0

3.2. Percepção face à inclusão

Nesta parte do trabalho, pretendeu-se analisar a percepção dos professores face à inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino pré-escolar.

Observou-se que 15 inquiridos já tiveram experiência com alunos com síndrome de Down (25%). No entanto, a maioria dos educadores/professores participantes no estudo nunca teve tal experiência (73,3%).

Em relação à opinião sobre a inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino pré-escolar, a maioria das educadoras concorda com a inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino pré-escolar (94,8%)

Foi pedida a justificação dos inquiridos de resposta livre à questão de opinião sobre a inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino pré-escolar, tendo o seu conteúdo sido analisado mediante o método da análise de conteúdo. A percentagem traduz o peso de cada justificação apresentada (e seus argumentos) no conjunto das respostas observadas.

A justificação mais frequente entre os professores foi o “Direito à igualdade no acesso à Escola”, conforme o princípio da "Escola para Todos. As oportunidades de socialização e de desenvolvimento para estas crianças foram também apontadas pelos inquiridos. Foi igualmente frequente a questão da integração escolar no sentido de promover a autonomia destas crianças com necessidades educativas especiais/síndrome de Down e a inclusão escolar (nomeadamente, a adaptação dos professores, da instituição e da rotina escolar às necessidades da criança com necessidades educativas especiais/síndrome de Down).

De entre os inquiridos em geral que discordam da inclusão, os que apresentaram uma opinião neutral e mesmo outros que concordaram com a inclusão, foi apontado o apoio técnico e especializado como uma implicação e necessidade inicial para a inclusão destas crianças no ensino regular.

De entre as justificações apresentadas pelas educadoras inquiridas, algumas revelaram ser expressivas e ilustrativas dos diferentes pontos de vista observados:

“A criança com síndrome de Down vai ter oportunidades diferentes e mais enriquecedores ao nível do seu desenvolvimento, como também é uma mais-valia

para os colegas que socialmente aprendem valores únicos, nomeadamente o respeito pela diferença.”

“O envolvimento destas crianças deverá contudo ter todo o apoio necessário. A troca de experiências tem demonstrado ser muito positiva esta influência em grupos onde há inclusão.”

“A sua aprendizagem/evolução é muito mais rica quando estas crianças a sua socialização dentro de uma turma de crianças.”

“Porque tendo em conta os poucos conhecimentos que tenho acerca da síndrome de Down penso que existe a possibilidade de enquadrar esses alunos numa rotina normal sensibilizando também as outras crianças para as diferenças.”

“Não temos meios adequados para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.”

“Os alunos com necessidades educativas especiais acabam por ser beneficiados, pois os colegas acabam por estimulá-los de forma positiva, tanto a nível cognitivo como a nível afetivo.”

“É uma forma privilegiada das crianças estarem inseridas na sociedade e não seguidas em instituições à margem. Penso também que a inclusão favorece o desenvolvimento das crianças em todas as vertentes.”

“Por princípio concordo, mas considero que cada caso deverá ser avaliado individualmente, e ponderar os benefícios para a criança e as condições que a escola oferece. Penso que em turmas muito grandes e sem apoios especiais, estas crianças poderão ser "prejudicadas" (sem um acompanhamento mais individualizado).”

Observou-se que a maior parte (65,5%) dos inquiridos considera que a Escola está pouco, ou nada adaptada para a inclusão de alunos com síndrome de Down (Quadro 10).

Quadro 10. Até que ponto a escola está adaptada para a inclusão de alunos com síndrome de Down (N=58)

	N	%
Inadaptada	5	8,6
Pouco adaptada	33	56,9
Adaptada	16	27,6

Em relação à opinião face à inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino pré-escolar, descreve-se o grau de concordância dos inquiridos no Quadro 11.

Quadro 11. Opinião face à inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino pré-escolar

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1.O contacto com alunos com Síndrome de Down contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas	56,7	38,3	7,1	1,7	1,7
2. O aluno com Síndrome de Down pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno sem necessidades educativas especiais dito “normal”	5,3	33,3	21,1	35,1	5,3
3. É difícil manter a ordem numa turma de ensino pré-escolar na qual estão incluídos alunos com síndrome de Down	27,1	33,9	25,4	13,6	0
4. Os alunos com síndrome de Down comportam-se adequadamente na turma de ensino regular	1,7	17,1	39,7	36,2	5,2
5. A eficácia pedagógica dos educadores de infância nas turmas com alunos com síndrome de Down fica reduzida, porque têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade	8,6	37,9	20,7	29,3	3,4
6. Os professores de educação especial deveriam apoiar os seus colegas educadores e não diretamente os alunos	15,5	51,7	22,4	10,3	0
7. Os professores de educação especial deveriam apoiar diretamente os alunos e não os seus colegas educadores	9,3	38,9	27,8	20,4	3,7
8. Os alunos com síndrome de Down obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial	24,1	43,1	27,6	5,2	0
9. A inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula	3,4	50,0	25,9	19,0	0

Percepção dos Educadores face à Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ensino Pré-escolar

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
10. Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular.	8,5	0	20,3	50,8	20,3
11. A presença de um aluno com síndrome de Down numa turma de ensino regular interfere negativamente com o progresso dos seus colegas	36,7	58,3	5,0	0	0
12. A presença de um aluno com síndrome de Down numa turma de ensino regular interfere positivamente com o progresso dos seus colegas	0	10,5	36,8	45,6	7,0
13. A educação dos alunos com Síndrome de Down em instituições de ensino especial fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade	5,3	22,8	36,8	29,8	5,8
14. A atenção que requer os alunos com síndrome de Down prejudica o sucesso dos outros alunos da turma	20,3	49,2	23,7	6,8	0
15. Os que estão a favor da inclusão dos alunos com síndrome de Down no ensino regular estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino	31,7	46,7	15,0	6,7	0
16. A presença de um aluno com síndrome de Down numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos	0	0	6,7	73,3	20,0
17. Incluir alunos com síndrome de Down na turma regular ocasiona mais benefícios do que problemas para os professores	1,7	16,7	46,7	35,0	0
18. Incluir alunos com síndrome de Down na turma regular ocasiona mais benefícios do que problemas para os alunos com necessidades educativas especiais	0	6,8	28,8	54,2	10,2
19. Incluir alunos com síndrome de Down na turma regular ocasiona mais benefícios do que problemas para os alunos com síndrome de Down	3,4	16,9	0	71,2	8,5
20. Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com síndrome de Down	1,7	18,3	10,0	55,0	15,0

Em relação à inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino pré-escolar, a análise dos resultados revela diferentes níveis de concordância. A maioria das educadoras (70%) reconhece que “Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular” e que “A presença de um aluno com síndrome de Down numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos”. Quanto ao decorrer das atividades na sala de aula, as opiniões dos professores foram mais dissemelhantes: uma parte (35,1%) concorda que “O aluno com síndrome de Down pode enfrentar os desafios que se colocam na turma

em igualdade de condições com o aluno sem necessidades educativas especiais dito ‘normal’, enquanto outros (33,3%) discordam.

29,3% das educadoras concorda que “A eficácia pedagógica dos educadores de infância nas turmas com alunos com síndrome de Down fica reduzida, porque têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade”, enquanto 37,9% discorda do mesmo enunciado.

Em geral, a maioria das educadoras (%) da amostra defende a inclusão dos alunos com síndrome de Down nas turmas regulares do Ensino Pré-escolar, discordando 43,1% da ideia de que “Os alunos com síndrome de Down obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial”. No entanto, 27,3% apresenta uma opinião neutra em relação a esta última situação. 45,6% concorda que “A presença de um aluno com síndrome de Down numa turma de ensino regular interfere positivamente com o progresso dos seus colegas” e 50% discorda que “A inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula”

54,2% concorda que “Incluir alunos com síndrome de Down na turma regular ocasiona mais benefícios do que problemas para os alunos com necessidades educativas especiais”, mas simultaneamente 35,1% discorda que “A educação dos alunos com síndrome de Down em instituições de ensino especial acentua a sua deficiência”.

Do ponto de vista da preparação e formação especializada dos professores para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, 55% concorda que “Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com síndrome de Down”.

3.3. O que os professores/educadores consideram importante para que ocorra inclusão

Nesta parte pretendeu-se analisar o que os professores/educadores consideram importante para o processo da inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino pré-escolar.

Quadro 12. Grau de importância que atribui a cada uma das seguintes condições para o processo de inclusão de alunos com síndrome de Down - Estatística de frequências

	Nada importante	Pouco importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito importante
Atitudes dos professores	0	0	0	20,7	79,3
Acompanhamento dos alunos	0	0	0	17,2	82,8
Formação específica para trabalhar com alunos com síndrome de Down	0	0	5,2	43,1	51,7
Colaboração entre professores	0	0	0	35,1	64,9
Colaboração de técnicos especializados (professores) para trabalhar diretamente com alunos com síndrome de Down	0	0	0	17,2	82,8
Colaboração de psicólogos para dar o apoio necessário para a inclusão da criança com síndrome de Down	0	0	1,7	35,4	63,8
Colaboração de terapeutas para trabalhar diretamente com a criança com síndrome de Down na área em que ela mais precisa, como por exemplo terapeuta da fala	0	0	0	20,7	79,3

Observou-se que todas as afirmações apresentadas foram consideradas pela generalidade dos inquiridos Importante ou Muito Importante, inclusive todas as afirmações registaram uma maioria “Muito Importante”. A maior valorização registou-se em relação à “Colaboração de técnicos especializados (professores) para trabalhar diretamente com alunos com síndrome de Down” e ao “Acompanhamento dos alunos” (cada uma com 82,8% de opiniões “Muito Importante”), seguindo-se as “Atitude dos professores” e a “Colaboração dos terapeutas” (79,3% Muito Importante).

O quadro 16 descreve importância atribuída pelos professores às condições apresentadas para o processo de inclusão de alunos com síndrome de Down.

Quadro 13. Grau de importância que atribui a cada uma das seguintes condições para o processo de inclusão de alunos com síndrome de Down

	Nada importante	Pouco importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito importante
Atitudes dos professores	0	0	0	20,7	79,3
Acompanhamento dos alunos	0	0	0	17,2	82,8
Formação específica para trabalhar com alunos com Síndrome de Down	0	0	5,2	43,1	51,7
Colaboração entre professores	0	0	0	35,1	64,9
Colaboração de técnicos especializados (professores) para trabalhar diretamente com alunos com Síndrome de Down	0	0	0	17,2	82,8
Colaboração de psicólogos para dar o apoio necessário para a inclusão da criança com síndrome de Down	0	0	1,7	35,4	63,8
Colaboração de terapeuta para trabalhar diretamente com a criança com Síndrome de Down na área em que ela mais precisa, como por exemplo terapeuta da fala	0	0	0	20,7	79,3

Verificou-se uma maior frequência das respostas das educadoras “Muito Importante”. O valor mais baixo observado correspondeu à opinião “Mais ou Menos Importante” e referiu-se às afirmações “Formação específica para trabalhar com alunos com síndrome de Down” e “Colaboração de psicólogos para dar o apoio necessário para a inclusão da criança com síndrome de Down”.

O quadro 14 apresenta as outras condições apresentadas pelos inquiridos como importantes para o processo de inclusão acontecer.

Quadro 14. Outras condições para o processo de inclusão de alunos com síndrome de Down

	<i>N</i>	<i>%</i>
Colaboração dos pais/ família (por exemplo, atitude dos pais para com o professor titular)	4	25,0
Colaboração do pessoal auxiliar de apoio à educação - formação do pessoal auxiliar para garantir as condições humanas necessárias	3	18,8
Colaboração dos profissionais de saúde	3	18,8
A redução do número de alunos nas turmas	3	18,8
O apoio à família	1	6,3
Apoio da instituição onde a criança está e de outros serviços (Câmaras Municipais, Juntas de Freguesias) - condições físicas adequadas	2	12,5
Total	16	100,0

O mais destacado pelos professores foi a colaboração dos pais, seguindo-se a colaboração do pessoal auxiliar de apoio à educação, a colaboração dos profissionais de saúde e a redução do número de alunos nas turmas, assim como o apoio das instituições onde a criança está e de outros serviços (como Câmaras Municipais, Juntas de Freguesias) no sentido de assegurar as condições físicas adequadas à inclusão. Um professor referiu ainda, e em específico, o apoio à família.

3.4. Dificuldades da inclusão

Nesta parte pretendeu-se analisar quais as dificuldades sentidas pelos professores na inclusão de crianças com síndrome de Down.

Quadro 15. Dificuldades que encontra no exercício da sua atividade de docente para a inclusão dos alunos com síndrome de Down no ensino pré-escolar (N=41)

	<i>N</i>	<i>%</i>
Falta de formação específica ao nível da educação com alunos com necessidades educativas especiais	11	26,8
Falta de materiais adequados para equipar as salas	3	7,3
Falta de funcionários	2	4,9
Falta de apoio técnico especializado	9	22,0
Mais horas de terapia para estas crianças	1	2,4
A aceitação dos pais das outras crianças	2	4,9
Aceitação por parte dos pais das dificuldades dos filhos	1	2,4
A colaboração de professores especializados é muito reduzida	5	12,2
A dificuldade maior é a de não ter especialização na área, apesar de ter tido uma unidade curricular sobre o tema	1	2,4
Gestão do tempo e da rotina na sala de aula	2	4,9
O elevado número de crianças que constituem a turma e o ensino não dirigido	4	9,8

As principais dificuldades apontadas pelas educadoras foram a falta de formação específica ao nível da educação com alunos com necessidades educativas especiais, seguindo-se a falta de apoio técnico especializado, a reduzida colaboração de professores especializados em necessidades educativas especiais e o elevado número de crianças que constituem a turma.

As duas últimas questões do questionário eram igualmente de carácter livre com o propósito de registar experiências positivas dos inquiridos, por um lado, e outros comentários ou observações que não tiveram oportunidade de manifestar ao longo do questionário.

Registamos de seguida algumas das respostas mais expressivas para a análise dos objetivos da presente investigação.

- Ao longo da sua atividade docente, vivenciou algum momento positivo que achasse ter sido importante para a inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino regular?

Da análise das respostas das educadoras verificamos que um dos momentos positivos é o facto da *Alegria dessas crianças perante a realização com sucesso de algumas tarefas (Desportos e participação em jogos e eventos)*.

Outros dos momentos referidos pelas educadoras é o facto das crianças ditas “normais” ajudarem e protegerem a crianças *com síndrome de Down*.

O facto de terem crianças com síndrome de Down na sala de aulas faz abrir horizontes, bem como uma maior consciencialização do direito à diferença, para o resto das crianças da sala, assim como a integração social e a forma muito unida de como o grupo reage e protege a criança com síndrome.

Comentários/observações que considere importantes para a análise do tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário.

“Apesar de não ter respostas para muitas questões, penso que é muito importante fazer esta inclusão.”

“Considero que os docentes de educação especial deveriam apoiar não só os alunos, mas também os colegas educadores.”

“Também sou tia de uma menina, de 3 anos e meio, com síndrome de Down. Estas duas experiências estão a contribuir para meu enriquecimento pessoal e profissional; estão a ser motivo de uma visão cada vez mais direccionada para a "obrigatoriedade" da inclusão destas crianças no ensino regular. Contudo, revolta-me o facto de perceber que ainda há profissionais do ensino e medicina (estes últimos, por vezes, com formação especializada) que não acreditam no potencial destas crianças, perturbando o esforço e dedicação das famílias, nomeadamente das mães com atitudes de desvalorização e/ou comentários depreciativos.”

“Todas as crianças têm direito a conviver umas com as outras, sejam elas iguais ou diferentes, mas não estão criadas condições necessárias para tal.”

“Um aluno com síndrome de Down no pré-escolar é uma mais-valia para o desenvolvimento de todos, sobretudo na área de Formação Pessoal e Social, aumenta os níveis de responsabilização, solidariedade e capacidade de aceitação.

4. Discussão

Este estudo proporcionou-nos alguns dados interessantes que nos permitem refletir sobre a temática da inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino pré-escolar, bem como a percepção dos educadores face à inclusão.

Partimos das seguintes questões de investigação:

- “Será que os educadores/professores do ensino pré-escolar são favoráveis à inclusão de crianças com síndrome de Down?”
- “Quais os maiores obstáculos e quais são as maiores dificuldades que os/as educadores/as apontam para a inclusão de crianças com síndrome de Down?”

Os educadores inquiridos são a favor da inclusão, mas apontam itens importantes para a sua eficácia, como:

- Atitudes dos professores;
- Formação específica para trabalhar com alunos com síndrome de Down;
- Colaboração entre professores;
- Colaboração de técnicos especializados para trabalhar diretamente com alunos com síndrome de Down;
- Presença do professor do ensino especial.

Para além destes aspetos mencionados, a formação dos educadores também foi um dos fatores bastante mencionado nos questionários, que sentem que têm pouca formação especializada na área das necessidades educativas especiais, e que esta é claramente insuficiente. Será pertinente que os órgãos de gestão das escolas invistam na formação dos seus professores. Este é um dos princípios da construção da escola inclusiva.

“Todas as escolas devem ter uma especial preocupação com a formação do seu pessoal mediante os objetivos que define. No caso da inclusão de alunos com NEE, essa formação torna-se obrigatória para lhes ser prestada uma educação adequada. Pelo menos os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa precisam receber formação específica para perceberem a problemática dos seus alunos, a forma como atuar no sentido de elaborar estratégias e qual o papel das novas tecnologias na educação dessas crianças” (Correia, 2003, p.35).

Os testemunhos dos inquiridos relacionam-se com os estudos de Correia (2003, p. 78) que salienta que “os professores de ensino regular, em muitas circunstâncias, não se percebem como preparados (e não estão) para gerir adequadamente as dificuldades colocadas pela diversidade dos alunos”.

Desta forma, o professor da educação especial tem sido visto como um colaborador e uma mais-valia para o professor do regular, pois proporciona-lhes a promoção de respostas educativas e assim ajuda a que a inclusão seja mais bem-sucedida.

Ainda no âmbito deste estudo, foi nosso objetivo descrever as vantagens da entrada das crianças com síndrome de Down percebidas pelos educadores. Os educadores revelam a percepção de que a presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola pode contribuir para que o professor tenha um papel favorável face à inclusão, pois a sua existência ajuda-os a conhecer o seu desenvolvimento, o seu comportamento e até as suas competências. Assim, ajuda-os a ter uma visão mais clara desta realidade.

Os educadores apontam como vantagens a oportunidade de socialização e de desenvolvimento para estas crianças, pois o contacto com outras crianças permite com que crianças com síndrome de Down tenham oportunidades diferentes e mais enriquecedoras ao nível do seu desenvolvimento, como também é uma mais-valia para os colegas que socialmente aprendem valores únicos, nomeadamente o respeito pela diferença. Os educadores apontam também a troca de experiências entre crianças ditas normais com crianças com síndrome de Down tem demonstrado ser muito positiva para a inclusão.

A inclusão de crianças com síndrome de Down nas turmas de ensino regular traz importantes ganhos, pois “em geral, quanto mais tempo os alunos com deficiência passam em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional” (Stainback & Stainback, 1999, p. 23).

Para Correia (2003), “...importa sublinhar que o aluno com NEE, mesmo com NEE severas, deve ser inserido na classe regular, sempre que isso seja possível” (p.17).

Definimos, ainda, como objetivos específicos, identificar as dificuldades na inclusão da criança com síndrome de Down no Jardim de Infância na perspetiva dos educadores de infância, as principais dificuldades apontadas pelos educadores foram a falta de formação específica ao nível da educação com alunos com necessidades educativas especiais, assim como a falta de materiais adequados para equipar as salas, a falta de funcionários e a falta

de apoio técnico especializado. Por outro lado os educadores apontam o elevado número de crianças que constituem a turma, pois com turmas demasiado grandes dificulta o processo de inclusão.

Freitas (2006), sugere que, tanto na formação inicial, como na contínua deva “proporcionar aos professores das escolas regulares os conhecimentos básicos para uma educação inclusiva” (p.174).

Analisar se existe uma associação entre o tempo de serviço e a atitude dos professores quanto à inclusão foi outro dos objetivos específicos propostos para este estudo, pois verificou-se que a experiência que os educadores têm com estes alunos permite-lhes ter uma atitude mais positiva em aceitar/incluir estes discentes nas salas regulares. Isto não quer dizer que os mais “inexperientes” nesta área não aceitem a inclusão, mas revelam ter algum receio e dúvidas de como trabalhar com este público.

Analisar se os professores com e sem experiência prévia de trabalho com alunos com necessidades educativas especiais diferem quanto à sua atitude em relação à inclusão de alunos com síndrome de Down, verificamos apenas 15 dos educadores da nossa amostra tiveram experiência em trabalhar com crianças com síndrome de Down, pois têm uma atitude mais positiva, enquanto que a maioria dos educadores participantes neste estudo nunca teve tal experiência, mostram mais receio e não se sentem tão preparados para trabalhar com crianças com síndrome de Down, pois apontam a falta de formação como principal fator. No entanto, apesar disso, concordam com a inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino pré-escolar.

Um outro aspeto importante apontado pelos educadores e considerado como obstáculo, é a falta de abertura de alguns profissionais da educação, dos pais, da sociedade e do meio envolvente em relação a essas crianças.

Pois existe pouca colaboração dos pais/família, apontado como exemplo, a atitude dos pais para com o professor titular.

Para finalizar estes comentários, fazemos uma breve referência à questão aberta do questionário utilizada na recolha de dados em que a maioria dos educadores respondeu estar de acordo com a inclusão deste tipo de alunos, mas também revelou alguns obstáculos para a sua concretização como a falta de formação dos professores; a pouca existência de professores com especialização; recursos humanos e materiais insuficientes e turmas demasiado grandes vão dificultando, como já dissemos, essa inclusão.

Os dados obtidos levam-nos a pensar que a inclusão destes alunos nas salas regulares é motivo para repensarmos a educação, exigindo modificações que devem ser realizadas com o intuito de melhorar a qualidade da educação para todos os educandos, nomeadamente para os alunos com síndrome de Down.

O presente estudo revela que é importante que as escolas, assim como as instituições de solidariedade social, apostem mais na formação dos seus educadores/professores, pois com os educadores revelam ter tido uma pobre formação inicial, que sentem não os ter preparado o suficiente ao nível das necessidades educativas especiais para a intervenção com crianças com síndrome de Down. Verificamos também que, em relação à formação contínua, a maior parte dos educadores não frequentaram este tipo de formações. Em relação à formação especializada em educação especial, apenas um número muito reduzido educadores tinha formação. Com isto podemos concluir que os educadores de infância anseiam por ter mais formação na área de educação especial, tanto na formação inicial como na contínua, para combaterem os receios e as inseguranças e para se sentirem mais preparados para receberem crianças com síndrome de Down.

Pese embora termos encontrado muitos estudos acerca de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, campo este que integra as crianças com síndrome de Down, deparámo-nos com alguma dificuldade em encontrar estudos específicos sobre o tema em si.

5. Conclusão

A ideia chave da educação inclusiva consiste numa escola que deve ser para todos, independentemente do sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual (Ainscow, 1997; Correia, 2001; Rodrigues, 2001).

O percurso que acabámos de efetuar conduz-nos não ao final de um caminho, mas apenas ao de uma etapa de um percurso que pretendemos continuar. Temos consciência que a problemática em foco se insere numa dinâmica de mudança de perspetivas e essencialmente de atitudes.

A revisão da literatura demonstrou que nos últimos anos muito se tem debatido sobre a importância da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas turmas/escolas de ensino regular. Este princípio de escola inclusiva levantou outras

questões no âmbito da adequação dos currículos, da organização do sistema escolar, na utilização de recursos e na utilização de estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes. A formação dos educadores de infância e professores tem sido também fator de estudo por parte de alguns autores, que refletem sobre a preparação destes profissionais de educação, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com crianças com necessidades educativas especiais e especificamente com síndrome de Down, como é o caso da nossa investigação.

Tendo em conta que estas crianças fazem a sua escolaridade incluídas numa escola de ensino regular e onde estão inseridos vários agentes educativos, constituiu-se como objetivo geral deste estudo: descrever a percepção dos educadores de infância no que diz respeito à inclusão das crianças portadores de síndrome de Down nas turmas do ensino pré-escolar assim como diagnosticar as dificuldades na inclusão da criança com síndrome de Down no Jardim de Infância e descrever as vantagens da entrada das crianças com síndrome de Down identificada pelos educadores.

Para isso, analisou-se a formação inicial recebida pela população que constitui a amostra. Verificou-se que a maioria teve na sua formação inicial disciplina (s) que os preparasse para a intervenção junto de alunos com necessidades educativas especiais. Por outro lado verificou-se que avaliação que a maioria dos educadores de infância fez da formação inicial adquirida na área da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais foi “Insuficiente”.

Foi também importante analisar a formação contínua no âmbito das necessidades educativas especiais.

Segundo a análise dos dados, constatou-se que apenas 40% dos professores/ educadores frequentaram ações de formação contínua relacionadas com a intervenção com alunos necessidades educativas especiais. Analisando a opinião dos inquiridos acerca da formação recebida, observou-se que a maior parte dos educadores considerou-a “insuficiente”.

Sendo objeto de estudo analisar a percepção dos educadores face à inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino pré-escolar, observou-se que alguns inquiridos já tiveram experiência com alunos com síndrome de Down. No entanto, a maioria dos educadores participantes no estudo não teve tal experiência.

Observou-se que os educadores concordam com a inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino pré-escolar.

Em relação à opinião dos educadores face à inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino pré-escolar a maioria reconhece que “Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular” e reconhecem que “A presença de um aluno com síndrome de Down numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos”.

Foi também objeto de estudo diagnosticar as dificuldades na inclusão da criança com síndrome de Down no jardim-de-infância, ao serem analisados os resultados constatou-se que as principais dificuldades apontadas pelos professores/educadores foram a falta de formação específica ao nível da educação com alunos com necessidades educativas especiais, seguindo-se a falta de apoio técnico especializado, a reduzida colaboração de professores especializados em necessidades educativas especiais e o elevado número de crianças que constituem a turma. Com isto podemos concluir que apesar de grande parte dos educadores não revelar dificuldades na inclusão, a grande maioria revela não se sentir preparados para receber uma criança com síndrome de Down na sua sala e dar respostas adequadas às suas necessidades, apresentando inseguranças, dúvidas e muitas dificuldades na sua intervenção.

Com a análise de todos estes dados foi-se de encontro às duas questões em aberto delineado neste estudo, “Será que os educadores/professores do ensino pré-escolar são favoráveis à inclusão?”

Com base na análise de todos os dados constatou-se que a população alvo é favorável à inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino pré-escolar. De entre as justificações apresentadas pelos educadores/professores inquiridos, algumas pareceram-nos expressivas e ilustrativas dos diferentes pontos de vista observados, sendo que para eles a criança com síndrome de Down vai ter oportunidades diferentes e mais enriquecedores ao nível do seu desenvolvimento, como também é uma mais-valia para os colegas que socialmente aprendem valores únicos, nomeadamente o respeito pela diferença. Referem também que o envolvimento destas crianças deverá, contudo, ter todo o apoio necessário. A troca de experiências tem demonstrado ser muito positiva esta influência em grupos onde há inclusão. E consideram que a sua aprendizagem/evolução é muito mais rica quando estas crianças a sua socialização dentro de uma turma de crianças.

Os alunos com necessidades educativas especiais são beneficiados, pois os colegas acabam por estimulá-los de forma positiva, tanto a nível cognitivo como a nível afetivo.

Os educadores apontam também que a inclusão é uma forma privilegiada das crianças estarem inseridas na sociedade e por outro lado, apontam que a inclusão favorece o desenvolvimento das crianças em todas as vertentes.

De acordo com os resultados e de encontro à segunda pergunta de partida deste estudo

“ Quais os maiores obstáculos e quais são as maiores dificuldades que os educadores apontam para a inclusão?”

Verificou-se que os educadores/professores apontam a falta de formação dos educadores de infância, tendo em conta que se estes não têm formação tanto inicial ou contínua na área de educação especial, apresentam mais dificuldades em dar respostas adequadas às crianças com síndrome de Down e, a falta de apoio técnico especializado e por outro lado apontam o elevado número de crianças na turma. As barreiras arquitetónicas foram mencionadas pelas educadoras como um dos maiores entraves, pois consideram que a escola está pouco adaptada para receberem crianças com necessidades educativas especiais. Consideraram também a falta de recursos materiais, isto é, equipamentos e materiais adaptados às problemáticas das crianças. *“Não temos meios adequados para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais.”*

Apontaram ainda a comunidade educativa como obstáculo, ou seja, consideraram que ainda existe falta de abertura de alguns profissionais da educação, dos pais, da sociedade e do meio envolvente em relação a essas crianças.

Pode-se, assim, dizer que estes resultados foram ao encontro das questões de partida deste estudo, ao considerar que ainda existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com síndrome de Down no jardim-de-infância.

Para finalizar, pode-se dizer que as respostas obtidas satisfizeram os objetivos deste estudo e, que a pertinência deste tema permitiu refletir sobre alguns aspetos deparados ao longo do trabalho, tanto a nível da formação dos educadores, como a nível da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais e especificamente com síndrome de Down. Permitiu, também, averiguar os pensamentos e estudos efetuados por alguns autores e comparar com as opiniões e pareceres dos profissionais da educação entrevistados, sendo de referir que estes foram ao encontro das perspetivas de alguns autores mencionados na literatura, o que permitiu chegar a conclusões mais precisas.

Este estudo permitiu, ainda, analisar a percepção dos educadores sobre o sistema educativo procurando encontrar junto da população os verdadeiros obstáculos que dificultam a implementação para a verdadeira inclusão. Sendo assim, confirmou-se existirem algumas

difficultades que necessitam de ser colmatadas para que se possa falar, sem reservas, de inclusão, tais como necessidades de recursos materiais e humanos, falta de condições das escolas e falta de formação dos educadores. A falta de formação dos educadores de infância parece ser um dos grandes obstáculos à inclusão. A relutância que estes profissionais da educação apresentam face à inclusão é traduzida pelos medos e ansiedades associadas à falta de competências e à falta de preparação para lidar com os alunos com necessidades educativas especiais. Os educadores/professores anseiam por ter mais formação na área de educação especial, tanto na formação inicial como na contínua, para combaterem os receios, as inseguranças e as frustrações ao lidarem com essas crianças e, para se sentirem melhor preparados para desenvolverem estratégias adequadas durante a sua intervenção.

Desta forma, propõe-se que ao nível da formação inicial, as Universidades e Escolas de Ensino Superior alterem os currículos dos cursos de educadores de infância, incutindo uma unidade curricular de necessidades educativas especiais em cada ano do curso. Sugere-se, assim, que no programa dessa unidade sejam abordadas as várias deficiências de forma aprofundada, apresentando todas as suas características, planos de intervenção e modelos de avaliação. Propõe-se, também, que essa disciplina contenha uma vertente prática para uma melhor preparação e contacto direto com essas crianças.

Propõe-se ainda mais formação em necessidades educativas especiais no âmbito da formação contínua, tanto para os educadores e professores como para os auxiliares de educação. Assim, alerta-se aos centros de formação que incluem mais formações em necessidades educativas especiais, mas que estas sejam também específicas, isto é, que abordem e aprofundem cada tipo de deficiência, apresentando as suas características e estratégias de intervenção. A nosso ver, só assim é que é possível que os educadores se sintam melhor preparadas e mais seguras nas suas intervenções e, conseqüentemente, mudem as suas atitudes para receber essas crianças e estas, por sua vez, se sintam mais incluídos.

Em síntese, sublinha-se é urgente preparar estes profissionais da educação que lidam e trabalham diariamente com essas crianças e, por isso, deve-se começar a intervir junto deles. Embora ainda seja necessário ultrapassar outros entraves, considera-se que um dos obstáculos para efetivar a verdadeira inclusão poderá ser ultrapassado com a formação dos educadores de infância.

Como diz Sanchez, a formação deveria ser encarada "... como um estágio inicial de conhecimento que permite, ter acesso a instrumentos que propiciam a aquisição de uma

maior eficiência.” (Sanchez, 1995, p 27) A necessidade de investimento na formação é fundamental para os professores, para que consoante as diferentes necessidades individuais do aluno, ele de forma segura seja capaz de seleccionar as estratégias mais eficazes.

Ao aderir à prática educativa da inclusão, a escola terá que passar por uma mudança de atitudes. Defendida na Declaração de Salamanca a Escola Inclusiva é o meio mais eficiente para combater as atitudes discriminatórias, criando com isso comunidades abertas e solidárias para com o outro e o diferente (UNESCO, 1994).

Com este estudo, foi nosso intuito contribuir para uma reflexão consciente sobre a inclusão de crianças portadoras de síndrome de Down no ensino pré-escolar. Como qualquer trabalho de investigação, também este apresenta limitações, pelo que deverá haver alguma prudência na extrapolação dos resultados.

Assim, começamos por considerar como um fator restritivo do presente estudo, a homogeneidade da amostra relativamente à variável sexo, uma vez que todos os sujeitos são do sexo feminino, sendo esta uma profissão tendencialmente de mulheres.

Outra limitação encontrada prendeu-se com o facto do número de participantes ser reduzido e de todos trabalharem no distrito de Braga e de 45 questionários não terem sido preenchidos, o que limitou os resultados obtidos.

A própria técnica utilizada na recolha de dados, ou seja, um questionário (construído por nós), é uma técnica estruturada impessoal e limitada do ponto de vista da informação que proporciona. Hoje, pensamos, que, dada a natureza do estudo, certamente uma técnica baseada na entrevista seria mais proficiente e enriquecedora.

Trata-se também de um estudo de natureza transversal, que não permite compreender como as atitudes dos professores em relação à inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino pré-escolar, tendo em conta o seu percurso e experiência profissional, inclusive com alunos com necessidades educativas especiais.

Relativamente a sugestões para estudos futuros, em primeiro lugar, e porque ressalta como evidente que, com uma amostra com a dimensão da utilizada neste estudo empírico, dificilmente seria possível generalizar os resultados encontrados, sugere-se que, num eventual estudo futuro seja efetuado numa amostra de maior dimensão e abrangência, por exemplo, alargar o estudo a instituições públicas e em mais do que um concelho.

Sugere-se a realização de estudos do mesmo género com amostras mais heterogéneas, como por exemplo, pessoas de idades e anos de experiência díspares.

Também se sugere a realização de um estudo das percepções das educadoras de infância em instituições de ensino público e sua comparação com as percepções das educadoras de instituições privadas.

Por fim, seria interessante, em termos de investigações futuras, alargar estudos desta natureza a várias zonas do país e fazer análises comparativas entre as mesmas e a realização de estudos longitudinais, que permitam compreender os efeitos das ações de formação contínuas que vão sendo promovidas pelo Ministério da Educação, bem como monitorizar a evolução em termos de competências e necessidades sentidas ao longo do tempo.

Referências bibliográficas

Associação Olhar 21. (2012). *Intervenção Educativa na Trissomia 21*. Projeto co-financiado pelo INR, I.P. Subprograma Para Todos.

Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade*. 3.^a ed. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (coord.) (2003). *Avaliação dos Resultados Escolares*. Porto: Edições Asa.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional: Edições UNESCO.

Alonso, M. A. V., Bermejo, B. G. (2001). *Atraso Mental*. Amadora : McGraw-Hill de Portugal.

Atitudes. In Infopédia Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Em linha]. Disponível em <http://www.infopedia.pt> [Consultado em 02/02/2014].

Borges, A. (2003). *Escola e família. Educação Social: A mediação possível*. Revista de Educação Social – Infância e Juventude: Pontes de Inclusão. Porto: p. 53-61.
Ed. Universidade Portucalense.

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Costa, A. M. B. et al. (2000), *Currículos Funcionais: Manual para Formação de Docentes*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Camisão, I. (2004). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

Correia, L. & Cabral, M.C. (1999): Cap.1 - Práticas Tradicionais da Colocação do Aluno com Necessidades Educativas especiais; Cap.2 - Uma Nova Política em Educação; In: L.

M. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto Editora, Porto.

Correia, L., Cabral, M.C. & Martins, A.P. (1999): Cap. 7 - Pressupostos para o êxito da integração/inclusão, In: L. M. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto Editora, Porto.

Correia, M. L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada? In: D. Rodrigues (Ed.), Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 123-142.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. Miranda (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu juízo perfeito*. Porto: Porto Editora. (2ª Ed.).

Cabral A. & Nick E. (2006). *Dicionário Técnico de Psicologia*. 14ª Edição. São Paulo: Cultrix.

Dias, (2012). *O papel do educador na inclusão da criança com síndrome de Down no jardim de infância*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Escribá, A. (2002). *Síndrome de Down: propuestas de intervención*. Madrid: Editorial Gymnos.

Freitas, S. (2006). *A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo*. In: D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação*, pp. 161-181.

Fortin, M., F. (1999). *O Processo de Investigação – Da concepção à realidade*. Loures: Lusociência.

Figueiredo, S., Pires, A., Candeias, M., Miguel, M., Bettencourt, J., & Cotrim, L. (2008) *Comportamento parental face à Trissomia 21*. *Análise Psicológica*, 26 (2), 355-365.

Hergarty, S. (1994). *A Integração na Europa. Um Desafio Contemporâneo. Seminário Europeu Hélios. Escola e Integração na Europa: valores e práticas*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Faculdade de Motricidade Humana.

Henriques, I.M., 2011, “*A Percepção dos Professores sobre o enquadramento da disciplina de Educação Visual e Tecnológica no Currículo Específico Individual do Aluno com Necessidades Educativas Especiais*”.

Jesus, S. N. & Martins, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios educativos*. Porto: Asa Editores.

Lima, M. P. & Vieira, C. M. C. (1997). *Metodologia de Investigação Científica*, (5ª ed.). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra. (caderno de textos não publicado). Lisboa: Gradiva

Lebres, (2010). *Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º ciclo face à Inclusão de Alunos com Deficiência em classes Regulares*. Tese de mestrado apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Marques, U. (2000). *Recreação e Lazer da População com Necessidades Educativas Especiais*. Actas - *A recreação e lazer da população com necessidades educativas especiais*. Faculdade de Desporto da universidade do Porto

- Morato, P. P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Monteiro. (2011). *A Atitude dos Professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett
- Manzini, E. J. *Portadores de Necessidades Especiais e Integração*. Recriação Revista do Creia, Campo Grande, v. 02, n. 1, p. 45-48, 1997.
- Meijer, J. W. (2003). *Integration Scolaire et pratiques pédagogiques*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers. Disponível em <http://www.europeanagency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroompractices/iecp-fr.pdf> [Consultado em 12/02/2014].
- Ministério da Educação (2008). Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro. *Necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade in Inovação* N 1, vol.7, I.I.E, M.E,
- Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (2007). *Política de Formação de Professores em Portugal*. 1ª Edição.
- Marquezine, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina. Eduel, 2003.
- Mendes, E. G.; *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. Vol.11, nº 33. Rio de Janeiro, sept/dec. 2006.
- Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Porter, G. (1994). *Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão, Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*.

Pueschel, S. (1999). *Síndrome de down. Guia para pais*. Papirus Editora.

Plaisence, E. (2010). *Cadernos de Pesquisa. Ética e Inclusão*. 40, pp. 13-43.

Palha, M. (1998). *Trissomia 21: Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21. AVISPT21*, Viseu.

Palha, M. (2005). Prólogo. In M. V. Troncoso & M. M. Cerro (Ed.). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita – Um guia para pais, educadores e professores*. (pp. 7-8). Porto: Porto Edilma

Pimentel, A. (2011). *Inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garret

Perpoint e Forest (2002) in Correia, L. D. (2003), *Educação especial e inclusão*, Porto: Porto Editora.

Plaisance, Eric. (2004). *Para uma Sociologia da pequena infância*. Revista Educação e Sociedade, São Paulo, v. 25, n. 86, abr.

Rodriguez, J. L. (1996). *Jugando y Aprendiendo Juntos – Un modelo de intervención didáctico para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con Síndrome de Down*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, S. L.

Ribeiro, M. (2008). *Perspectivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à Inclusão de Jovens com NEE* Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial.

Rebelo, J. A. S. (2008). *Deficiência, Castigo Divino: Repercursões Educativas*. In A. Matos, et.al. (Eds), *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* Coimbra: Edições Almedina.

Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível*. *Inclusão*, 1, 7-13.

Silva, (2012). *A Inclusão da Educação para Indivíduos com Síndrome de Down*. Tese de mestrado apresentada à Universidade Candido Mendes.

Sousa, A. B. (2012). *Atividades para o Desenvolvimento do Raciocínio Lógico-Matemático*. Coimbra: Edições Almedina.

Silveira, Marina & Almeida, Rodrigues. (2005). *Caminhos para a inclusão humana*. 1ª edição: Edições Asa

Sarmiento, M. J. (2003). *O que cabe na mão...Proposições para uma Política Integrada da Infância*. In Rodrigues, D. (org.) (2003): *Perspectivas Sobre a inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto Editora, Lda. Porto.

Schwartzman, J. S. (1999). *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie, pp. 243.

Sampedro, M.F. E Hernández, A.M. (1997). *A criança Síndrome de Down – Dinalivro*.

Simon, J. (2000). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes (2nd ed.)*. Lisboa: Edições ASA.

Stainback, S.; Stainback, W.(1999) *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Em busca de indicadores de Educação Inclusiva no contexto legislativo português. Em L. Boneti e M. Almeida (Org.), *A cidadania no neoliberalismo: da experiência à análise crítica*.

Sampedro, M. F. e Hernández, A. M. (1997). *A criança Síndrome de Down. Ih Bautista, R. Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Almada.

Schwartzman (1999). *A Educação Especial da Criança com Síndrome de Down*, Tese de Silva, R. (2002).

São Marcos, E. (2009). *A percepção dos professores do ensino básico face à inclusão das crianças/jovens com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular*. Tese de mestrado apresentada à Universidade de Coimbra.

Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial: da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa, Livros horizonte.

Salvi, (2003). *A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional*. Instituto Catarinense de Pós-Graduação

Sarabia, 1996:122) in I. Veiga (Org.), *Lições de Didática I*.

Troncoso, M. V. & Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita – Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade

Visconti, A. (2008) *Percepção*. Retirado em <http://www.coladaweb.com/psicologia/percepção.htm> a 10 de Dezembro de 2008.

Voivodic, (2004). *Inclusão escolar de crianças de crianças com Síndrome de Down*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Voivodic, (2008). *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*. 5. ed. Petrópolis – RJ: Vozes.

Werneck. C. (1999). *Sociedade Inclusiva: quem cabe no seu todos?* Rio de Janeiro: WVA Editora.

Kwiecinski, (2011). Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. [Em linha]. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-infantilartigos/>. [Consultado em 1/02/ 2014].

Graaf, G. [et al.] (2011a). Assessment of Prevalence of Person with Down Syndrome: A Theory-based Demographic Model. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 24, 247-262.

Weijerman M. [et al.] (2008). Prevalence, neonatal characteristics, and first-year mortality of Down syndrome: a national study. *Journal of Pediatrics*. 152(1), 15-19. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/>

ANEXO 1- Pedido de autorização para a realização dos questionários

Exm °(a), Senhor (a) Diretor (a) da Instituição...

Carla Sofia Pinto Mimoso, aluna do mestrado em Ciências da Educação:

Educação Especial, ministrado pela Universidade Fernando Pessoa, vem por este meio dar a conhecer que pretende realizar um trabalho académico de investigação sobre “A perceção dos educadores face à inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino pré-escolar”.

Esta investigação tem como objetivo geral: descrever a perceção dos educadores de infância no que diz respeito à inclusão das crianças portadoras de síndrome de Down do ensino pré-escolar.

Neste estudo, para a recolha de dados pretende-se realizar um questionário às educadoras de infância que trabalham na vossa instituição.

Para a concretização desta investigação, solicita-se a V. Ex.^a autorização para aplicar o questionário às educadoras de infância.

Informa-se ainda que ficarão assegurados os aspetos éticos inerentes ao processo de investigação.

Agradecendo a atenção dispensada a este pedido, subscrevo-me atenciosamente.

A Mestranda

Carla Sofia Pinto Mimoso

ANEXO 2- Autorização do Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Carla Sofia Pinto Mimoso

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

ANEXO 3- Cópia do instrumento elaborados para o estudo (Questionário) N° de registo na DGE- 0406300001

QUESTIONÁRIO

O presente questionário, inscreve-se num trabalho de Investigação sobre o tema “Perceção dos Educadores face à Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ensino pré-escolar”. Tem como objetivo conhecer a perceção dos Educadores de Infância, no que diz respeito à inclusão de crianças com Síndrome de Down.

Como inquirido tem o direito de não participar ou de se retirar do estudo, a qualquer momento, sem que disso decorra qualquer tipo de prejuízo.

A informação recolhida com este documento será absolutamente confidencial e utilizada apenas no contexto geral desta investigação.

A sua opinião é de extrema importância, pelo que lhe pedimos que responda a todas as questões com o máximo de sinceridade.

Só assim será possível identificar os problemas e dificuldades existentes e procurar novas alternativas.

No caso de se enganar, por favor inutilize essa resposta e assinale outra alternativa, não deixando de responder a todas as questões.

Por favor, não assine. O questionário é anónimo, pelo que nenhum respondente será identificado.

Este estudo não seria possível sem a sua preciosa colaboração. Não existem respostas certas ou erradas, queremos realmente saber aquilo que pensa, e os dados recolhidos são confidenciais.

Obrigada pela sua colaboração e pelo tempo dispensado.

Para qualquer dúvida ou esclarecimento, contacte por favor:

Carla Sofia Mimoso

Carlamimoso78@gmail.com

1ª Parte (características pessoais e profissionais).

1- Idade: _____Anos

2- Género:

☐ Masculino ☐ Feminino

3- Tipo de Professor

☐ Turma ☐ Educação Especial ☐ Outro

4- Grau Académico

☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

5- Anos de Docência: _____Anos

6- Nível de ensino em que desempenha as suas funções:

☐ Jardim de Infância ☐ Educação Especial

7- Na sua formação inicial teve alguma (s) disciplina (s) que o preparasse para a intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais?

☐ Não ☐ Sim

Em caso afirmativo indique quais a (s) disciplina (s).

- 8- Se respondeu “Sim” na questão anterior e pensando na sua atividade profissional considera a formação que recebeu como:

☐ Nula ☐ Insuficiente ☐ Suficiente ☐ Bom ☐ Muito Bom

- 9- Após o seu curso de formação Inicial frequentou ações de formação contínua relacionadas com a intervenção com alunos NEE?

☐ Não ☐ Sim

- 10- Se respondeu “Sim “ na questão anterior indique o nº de horas que frequentou:

_____Horas

- 11- A informação recebida nas ações de formação foi:

☐ Nula ☐ Insuficiente ☐ Suficiente ☐ Bom ☐ Muito Bom

- 12- Tem formação Especializada em Educação Especial?

☐ Não ☐ Sim

- 13- Em caso afirmativo indique o domínio da sua Especialização:

☐ Cognitivo Motor ☐ Emocional e da Personalidade ☐ Comunicação e Linguagem

☐ Intervenção Precoce ☐ Visual

2ª Parte

Nesta parte pretende-se analisar a percepção dos professores face à inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino Pré-escolar.

1- Durante os anos de serviço como professor (a) já teve na sua sala de aula alunos com o Síndrome de Down?

☐ Não ☐ Sim

2- Qual é a sua opinião sobre a Inclusão de alunos com Síndrome de Down no ensino Pré-escolar.

Concorda ou discorda com a Inclusão de alunos com Síndrome de Down?

3- Até que ponto a escola está adaptada para a inclusão de alunos com Síndrome de Down?

Inadaptada ☐ Pouco Adaptada ☐ Adaptada ☐

4- Para cada afirmação, por favor assinale na opção que melhor exprime a sua opinião.

Percepção dos Educadores face à Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ensino Pré-escolar

	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Em parte não Concordo nem Discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
1)- O contacto com alunos com Síndrome de Down em aulas do ensino Pré-escolar, não contribuem para que os outros alunos assumam condutas inadequadas					
2)- O aluno com Síndrome de Down pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito “normal”					
3)- É difícil manter a ordem numa turma de ensino Pré-escolar, na qual estão incluídos alunos com Síndrome de Down					
4)- A heterogeneidade das turmas não é fator de inclusão escolar					
5)- Normalmente os alunos com Síndrome de Down comportam-se adequadamente na turma de ensino regular					
6)- A eficácia pedagógica dos educadores de infância, nas turmas com alunos com Síndrome de Down fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade					
7)- Os professores de educação especial deveriam apoiar os seus colegas educadores e não diretamente os alunos					

Percepção dos Educadores face à Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ensino Pré-escolar

	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Em parte não Concordo nem Discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
8)- Os alunos com síndrome de Down obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial					
9)- A inclusão de alunos com Síndrome de Down no ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula					
10)- Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular					
11)- A presença de um aluno com Síndrome de Down numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas					
12)- A atenção que requer os alunos com Síndrome de Down prejudica o sucesso dos outros alunos da turma					
13)- Os que estão a favor da inclusão dos alunos com Síndrome de Down no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino					

Percepção dos Educadores face à Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ensino Pré-escolar

	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Em parte não Concordo nem Discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
14- A presença de um alunos com Síndrome de Down numa turma de ensino regular, proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos					
15- Incluir na turma regular alunos com Síndrome de Down ocasiona mais benefícios que problemas					
16- Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com Síndrome de Down					

3ª Parte

1- Assinale o grau de importância de cada 1 dos vários raciocínios as condições que considera mais relevantes para o processo de inclusão.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Atitudes dos professores				
Avaliação				
Acompanhamento dos alunos				

Percepção dos Educadores face à Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ensino Pré-escolar

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Formação específica para trabalhar com alunos com Síndrome de Down				
Colaboração entre professores				
Existência de técnicos especializados (professores, psicólogos e terapeutas)				

2- Se considera que existem outras condições além das anteriores, indique quais.

3- Quais as dificuldades que encontra no exercício da sua atividade de docente, para a inclusão dos alunos com síndrome de Down no ensino Pré-escolar?

4- Ao longo da sua atividade de docente, vivenciou algum momento positivo que achasse ter sido importante para a inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino regular?

5- Este espaço destina-se a comentários/observações que deseja fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário.

Obrigada, pela sua colaboração!